O sujeito social da Pedagogia do MST é o próprio movimento e seus sujeitos. Para a autora, são esses sujeitos, historicamente determinados e socialmente construídos, que são capazes de forjar o seu destino. Mas isso ocorre em meio a uma conflituosidade que se dá no leito das lutas de classes e na forma como se articulam as questões de dominação com a temática de opressão de gênero e raça/etnia.

A própria Pedagogia do MST é desenvolvida no fogo dessas contradições, sem idealismos ou projeções que nãocabem na realidade. Por isso Djacira Araujo situa sua análise no mundo real, apontando como tais questões estão implicadas num campo,perpetuador da propriedade privada e do latifúndio.

O facão da autora desvela qualquer ilusão com uma educação que paira descomprometida no ar. Para ela, a educação é instrumento da ação política, na qual os processos pedagógicos precisam estar organizados para superar as desigualdades e as relações de opressão de gênero.

A nossa autora sabe o quanto a linguagem é poder, e justamente por isso faz questão de demarcar posição nessa batalha ao utilizar a denominação de trabalhadoras e trabalhadores, educadoras e educadores, educandas e educandos. Nunca vamos nos cansar de ler tanta beleza. Não se canse de escrever lutando, querida Djacira Araujo.

Kelli Mafort

Djacira Maria de Oliveira Araujo, autora deste livro, é uma brava mulher guerreira, oriunda das lutas do campo, pertencente e dirigente do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). Mulher sensível, dedicada, disciplinada, engajada, culta. Por muitos anos contribuiu com a Educação brasileira, dirigindo a Escola Nacional Florestan Fernandes.

O presente livro é fruto de um trabalho árduo de pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA que culminou, em 2011, na defesa pública da dissertação intitulada "A pedagogia do Movimento Sem-Terra e relações de gênero: incidências,contradições e perspectivas em movimento". Trata-se, portanto, de um trabalho cientifico, em tempos de combate ferrenho contra a ciência.

Sua dissertação, agora convertida em livro, expõe de maneira clara e objetiva uma das temáticas centrais, na luta pela emancipação da classe trabalhadora, do jugo do capital, que é a problemática das mulheres. Não se trata de um estudo, especifico de gênero, mas, sim, de um compromisso de classe que luta pela transição para outro modo de vida, o socialista, luta pela socialização dos grandes meios de produção, luta pela revolução proletária, que exproprie as famílias burguesas e destrua o Estado burguês.

Celi Nelza Zulke Taffarel (FACED/UFBA)

Biblioteca Básica de Gênero

A Pedagogia do Movimento Sem Terra e Relações de Gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento

Djacira Maria de Oliveira Araujo

Pedagogia do Movimento Sem Terra e Relações de Gênero:

incidências, contradições e perspectivas em movimento

Djacira Maria de Oliveira Araujo

LUTAS ANTICAPITAL

Abrir um livro é sempre um presente carregado de surpresas. Quem o faz, tem uma intencionalidade, muitas vezes misturada com a curiosidade causada pelo título, o interesse pelo tema ou o conhecimento sobre os autores e as autoras. Pouco a pouco essa intencionalidade vai sendo dialogada com a palavra escrita, expressão – força de quem a registrou.

Nossa autora, Djacira Araujo faz da palavra, facão afiado de porte, beleza e uso nas peleias da práxis, organicamente vinculada a um projeto social e político de emancipação humana. Nossa autora entende muito bem do tema que está manejando, pois seu conhecimento profundo da prática política lhe confere um terreno fértil para a pesquisa, feita com rigor e amor, tão necessários na trincheira intelectual.

Seu livro trata da Pedagogia do MST como portadora de potencialidades educativas e metodológicas da construção de novas relações sociais e de gênero. Para tal, ela situa o leitor e a leitora na complexidade da formação das estruturas de poder que marcam nossa trajetória, com destaque à relação articulada que dá base de sustentação às manifestações patriarcais, machistas e racistas existentes na sociedade atual.

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA E RELAÇÕES DE GÊNERO: INCIDÊNCIAS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO

DJACIRA MARIA DE OLIVEIRA ARAUJO

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília - 2019

DJACIRA MARIA DE OLIVEIRA ARAUJO

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA E RELAÇÕES DE GÊNERO: INCIDÊNCIAS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO

BIBLIOTECA BÁSICA DE GÊNERO

LISTA DE SIGLAS

CONAE Conferência Nacional de Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DF Distrito Federal

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

FACED Faculdade de Educação

ENERA Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEC Ministério da Educação e Cultura

NEIM Núcleo de Estudos interdisciplinares sobre a Mulher

NEAD Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFBA Universidade Federal da Bahia

UnB Universidade de Brasília

Sumário

Nota

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964 se transfigurou nos anos 1980 em "institucionalização da ditadura", pois houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas este período histórico.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, implementando uma ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de classes e algumas concessões à classe trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas, etc.) tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018 a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas supostas soluções meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para "corrigir" os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da "Nova República", deram um golpe e enterraram a suposta possibilidade de conciliar as classes sociais, ao ejetar o lulismo do poder e estão promovendo a destruição das parcas conquistas das trabalhadoras e trabalhadores num ritmo mais acelerado.

Preparados para este novo ciclo de lutas sociais, onde vai vigorar um longo período de resistência histórica, a Editora Lutas anticapital e nós – coordenadores do Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta (convênio UNESP-Centro

Paula Souza-PRONERA), fruto de uma demanda do MST e demais movimentos sociais do campo, nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem "sede" de conhecimento crítico.

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora.

No marxismo, estudos clássicos sobre a relação entre classe e gênero podem ser citados: Angela Davis com seu livro "Mulheres, Raça e Classe". A nipobrasileira Helena Hirata e a francesa Daniele Kergoat se destacam no tema da "divisão sexual do trabalho" com vários livros e artigos difundidos no Brasil. Heleieth Saffioti publicou o clássico "A mulher na sociedade de classes: mito e realidade". Cabe lembrar também que a filha de Marx, Eleanor Marx, também se aventurou neste tema.

No ano passado veio à luz em português os trabalhos clássicos de Nadezdha Krupskaya. Mesmo lutando em outro tempo histórico, é possível perceber a preocupação de Krupskaya com a questão da mulher na luta de classes, seja da mulher professora, seja da mulher trabalhadora. Nessa linha, devemos destacar também o clássico estudo de Friederich Engels "A origem da família, da propriedade privada e do Estado" e de August Bebel "A mulher e o socialismo".

Combatendo nas trevas, nós, coordenadores do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com ênfase em Agroecologia e Agrofloresta, optamos por convidar algumas autoras e autores a se pronunciar sobre diversos temas candentes que serão imprescindíveis para os alunos.

Para montar a Biblioteca Básica de Gênero, a Editora Lutas anticapital chamou Bruna Vasconcellos, professora da UFABC, que prontamente aceitou o convite. Para explorar a relação entre a pedagogia do Movimento Sem Terra e a questão de gênero, chamamos a combatente e querida Djacira

Araujo, que nos deu o prazer de transformar sua dissertação em livro e inaugurar esta biblioteca.

Ela parte de um debate mais amplo, ao dialogar com o pensamento clássico de gênero para depois demonstrar como foi construída a pedagogia do MST e sua proposta para a questão de gênero no contexto da encerrada "Nova República" (1985-2016).

Cabe ressaltar que Djacira não é uma narradora que está fora do campo das lutas sociais, mas sim alguém que ao mesmo tempo interpreta, problematiza e que luta bravamente para construir escolas de movimentos sociais, especialmente do MST.

Neste dia 8 de março, onde mulheres trabalhadoras e homens sairão às ruas para lutar contra o capitalismo, contra o entreguismo das classes proprietárias, o machismo, os crimes de Mariana-Brumadinho, a posse e o uso da terra pelo agronegócio, o neoliberalismo turbinado e o desmonte das parcas conquistas da constituição de 1988, desejamos a todas e a todos uma boa leitura.

Marília e Iaras, 8 de março de 2019

Angelo Diogo Mazin, Daniela Bittencourt Blum, Henrique Tahan Novaes, João Henrique Pires e Joice Aparecida Lopes
Coordenadores do Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, integrado ao ensino médio
Convênio UNESP - Centro Paula Souza – PRONERA (INCRA)
Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo (MST - SP)

Bruno Michel da Costa Mercurio, Claudia Maria Bernava Aguillar e Natalia Dorini de Oliveira
Produtores de Material Didático do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Nota sobre a primeira publicação da Biblioteca Básica de Gênero

Com a publicação deste livro a Editora Lutas anticapital inaugura uma coleção de caráter permanente inteiramente dedicada a publicações na área de gênero, feminismos, e estudos sobre as mulheres. Com o objetivo de dar lugar, voz e espaço, as contribuições feministas, a editora lançará uma série de livros que visam visibilizar e fomentar um tema central em nossas reflexões e lutas anticapital.

O construto teórico sobre as relações de gênero não é uma novidade em território latino americano, esforços nesse sentido vêm sendo empreendidos por estudiosas e militantes feministas desde os anos 1970, e a luta das mulheres contra o patriarcado é tão antiga quanto à própria existência da opressão. Essas mobilizações feministas levaram a um acúmulo significativo, tanto em análises e proposições teóricas, quanto na construção de políticas públicas e ações cotidianas de resistência e ressignificação da vida e das relações de gênero. Ao longo dessa trajetória, nossos próprios corpos e vidas têm sido colocados na linha de frente dos enfrentamentos e nas trincheiras onde se desenham novas linguagens, manifestações e narrativas possíveis de um mundo que vá além das dicotomias hierarquizadas do gênero.

Esse acúmulo, e a configuração de um novo contexto social e político dado pela crise do sistema capitalista nas últimas décadas, fazem a discussão de gênero tomar novos formatos e ganhar maior visibilidade. Muitos são os caminhos através dos quais podemos notar tal notoriedade recente do tema: pela ocupação das redes sociais com ações e discursos feministas; pelo florescer recente de inúmeros grupos/ coletivos feministas especialmente entre as jovens; pelo aumento significativo de publicações na área; pelas ruas tomadas por corpos que transgridem conscientemente os quadrados padrões estabelecidos para o gênero; pelas vozes das mulheres negras, das mulheres indígenas, das lésbicas e

das mulheres populares que ecoam dentro e fora de seus movimentos; e, há de se reconhecer, que infelizmente também é visível pelas apropriações hegemônicas do feminismo e a manifestação de ações e discursos rasos de empoderamento feminino.

Nesse novo cenário, o gênero não mais é visto como categoria isolada ou universal. Emergentes conflitos deixam escancarar o caráter eminentemente complexo, diverso e interseccional da categoria. Classe, gênero, raça, sexualidade, território – e tantas outras – passam a ser categorias indissociáveis para compreensão e atuação das lutas contra os sistemas de opressão. O lugar marginal historicamente ocupado pelo corpo, pelos afetos e cuidados nessas construções é questionado e, desafiadoras novas abordagens são construídas tendo como ponto de partida o lugar social das corporeidades e da sobrevivência de nossa espécie na desconstrução das opressões.

Nesta coleção que se inicia buscamos abrir espaço para que as vozes historicamente invisibilizadas nesse debate possam ter espaço, e oxalá, serem lidas e escutadas. Para compreender, e atuar sobre, a complexidade das relações sociais opressoras há um necessário exercício de descolonização de nossas mentes (e corpos), de reflexões que partam do ponto de vista das margens das margens, e que amadureçam na compreensão do caráter ainda colonizado de nossas vidas e construções teóricas.

O trabalho da Djacira Araujo chega, portanto, como um ponto de partida importante para essa coleção. Pedagoga e militante organicamente vinculada à construção do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a autora desenvolve um trabalho que é um marco importante – e necessário – nessas articulações entre as mais diversas e complexas categorias.

O objetivo de seu livro é refletir criticamente sobre a atuação do MST na intersecção das questões de gênero com educação. Para isso, Araujo faz no texto uma reconstrução

histórica das reflexões e ações do movimento nas duas frentes, gênero e educação, partindo de uma visão crítica e posicionada sobre as origens desses conceitos e as implicações de pensa-los no campo, e na luta contra o capital. Sua perspectiva de gênero intersecciona as relações de classe, com gênero, raça, a condição colonial de nosso país, assim como território, formando uma complexa teia que ajuda a compreender as tantas faces da estruturação da classe dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil hoje. A educação também é vista criticamente, não como práticas ou métodos pedagógicos isolados, mas como uma perspectiva política, construída historicamente pelo movimento e que perpassa todas as esferas da vida – não só a sala de aula.

Suas contribuições analíticas são extremamente valiosas, porque além da consistência teórica, sua voz, como alguém de dentro do MST, que também constrói toda essa história, de luta e resistência, enriquece enormemente as análises, e permeia suas críticas de reflexões sobre os possíveis caminhos a serem seguidos em meio às inerentes contradições da vida em movimento. Um livro de alguém profundamente comprometida com a luta.

O livro trás, portanto, não apenas uma contribuição significativa ao remontar a história de luta do MST no campo da educação e do gênero, mas também um aporte teórico significativo sobre as intersecções entre os distintos sistemas de opressão. Um livro importante não apenas para aqueles(as) engajados(as) com uma reflexão crítica no campo da educação e dos movimentos sociais, mas também uma contribuição para compreender de modo mais profundo como as relações sociais do gênero e raça não estão "descoladas" das nossas lutas anticapital, e sim intrinsecamente vinculadas a estrutura da sociedade de classes, formando um complexo emaranhado de relações, que só nos é possível desatar para fins didáticos e pedagógicos, que no âmbito da vida, do cotidiano e da luta caminham invariavelmente conectados.

O trabalho de Djacira Araujo, sinceramente ocupado de pensar rotas para a construção da coerência das tantas lutas abarcadas pelo movimento, nos motiva a compreender alguns fios dessa teia, e nos convida a refletir e atuar sobre eles. Com essa nova coleção a editora procura reunir uma série de trabalhos como este: engajados com a luta e ocupados de desvendar os meandros das tantas opressões que compõem o caótico cenário em que vivemos, e que queremos transformar!

Santo André, 8 de março de 2019

Bruna Vasconcellos (UFABC)
Coordenadora da Biblioteca Básica de Gênero

Prefácio

...Precisamos de ti...vem

Livro de leitura imprescindível em tempos de barbárie.

Explico por que.

Djacira Maria de Oliveira Araujo, autora do livro, é uma brava mulher guerreira, oriunda das lutas do campo, pertencente e dirigente do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). Mulher sensível, dedicada, disciplinada, engajada, culta. Por muitos anos contribuiu com a Educação brasileira, dirigindo a Escola Nacional Florestan Fernandes. Já sofreu muito, na própria pele, e com a classe trabalhadora, em especial com os e as camponesas, as agruras de um modo de vida, próprio de um sistema perverso, que não nos poupa no dia-a-dia, impondo suas trágicas condições e determinações, principalmente a classe trabalhadora da cidade e do campo. Mas, a isto tudo, DJA, como é carinhosamente chamada, reage e luta, para superar, trazendo na forma acadêmica, uma militância com potencial revolucionário.

O presente livro é fruto de um trabalho árduo de pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA que culminou, em 2011, na defesa pública da dissertação intitulada “A pedagogia do Movimento Sem-Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento”. Trata-se, portanto, de um trabalho cientifico, em tempos de combate ferrenho contra a ciência. Compuseram a banca seu orientador professor Dr. Álamo Pimentel e como examinadoras Celma Borges Gomes, Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo e eu, Celi Nelza ZulkeTaffarel.

Sua dissertação, agora convertida em livro, expõe de maneira clara e objetiva uma das temáticas centrais, na luta pela emancipação da classe trabalhadora, do jugo do capital, que é a problemática das mulheres. Não se trata de um estudo, especifico de gênero, mas, sim, de um compromisso de classe que luta pela transição para outro modo de vida, o socialista, luta pela socialização dos grandes meios de

produção, luta pela revolução proletária, que exproprie as famílias burguesas e destrua o Estado burguês.
Seus dados foram coletados no contexto da luta pela Reforma Agrária Popular no Brasil, conduzida pelo maior movimento de luta pela Terra da América Latina. Sua base teórica marxista permitiu focar no problema para apreender seu movimento histórico, suas determinações, suas contradições e perspectiva. Permitiu explicar que "as relações de gênero são construções sociais que se entrecruzam com outras divisões sociais, como classe e raça."

Neste momento em que pesa sobre nossos ombros, o tempo histórico da barbárie e, está em curso um violento ataque da extrema-direita, dos fundamentalistas, do setor rentista que quer se aproveitar das crises constantes do capital, para manter taxas de lucro, estudos como este são fundamentais e imprescindíveis.

A envergadura teórica encontrada na presente obra nos arma para enfrentar os que pretendem destruir a razão humana, a ciência, a natureza e, as conquistas da classe trabalhadora , entre as quais a democracia, as leis e direitos que asseguram o sistema de proteção dos trabalhadores e das trabalhadoras.

O estudo aqui exposto analisa as relações sociais no campo e denuncia a construção da opressão de gênero articulada ao sistema econômico e político de poder. Estudo que explica que o patriarcado compõe o capitalismo, sistema de expropriação e exploração humana, que se realiza através das formas de controle da propriedade e da divisão social e sexual do trabalho.

Ao tratar da luta contra a opressão da mulher, recuperando uma abordagem de classe e raça, ao longo da história, Djacira perfila-se entre os que atribuem grande importância ao movimento feminino porque ele é parte integrante, e em certas ocasiões, parte decisiva do movimento de massa, conforme explica Lênin, em entrevista concedida a Clara Zetkin, antes de sua morte precoce em 1924. Entrevista

publicada em 1925, apos sua morte. Perfila-se com o pensamento de Lênin quando este defendeu no "Dia internacional das mulheres", em 04 de março de 1921, em texto publicado no Pravda em 8 de março de 1921, que o êxito de uma revolução depende do grau de participação das mulheres.

Desde 1871, a Comuna da Paris, em seu Artigo XII, declarava morta a submissão da mulher. Mas, na prática, no modo de vida capitalista, a submissão, exploração, escravidão, servidão, se mantém. Os dados históricos demonstram: o capitalismo, só se sustenta, pela via da propriedade privada; do Estado burguês que serve aos ricos, poderosos, proprietários, rentistas e; dos valores fundamentalistas, machistas, patriarcais, que querem mulheres super exploradas e submissas, escravas, servas, assalariadas, subsumidas pelos interesses do capital.

Djacira buscou evidencias, em documentos e nas propostas pedagógicas do MST desta posição defendida por Lênin, sobre a necessidade histórica da emancipação da mulher, na relação com a emancipação da classe trabalhadora, do jugo do capital. E encontrou, mesmo com contradições evidencias de um esforço histórico, coletivo, de um Movimento de Trabalhadores Sem Terra, em prol da emancipação humana, emancipação da classe, emancipação das mulheres. Estas dimensões da vida humana em sociedade não se separam.

Ao tratar da Pedagogia do MST como um campo de conhecimento e instrumento de ação política que está vinculada ao desenvolvimento do projeto de produção e trabalho agrícola dos camponeses e camponesas, o faz discutindo os princípios pedagógicos do MST, princípios estes construídos através da práxis social, complexa, contraditória, e sempre perseguida, porque se contrapõe ao projeto econômico, político e cultural da sociedade capitalista. Princípios sistematizados no Dossiê MST/Escola (2005).

Por tudo que está acontecendo neste inicio do ano

2019, onde na política se reafirma o ultra conservadorismo do capital destruidor de forças produtivas, onde o Estado democrático de direito é aviltado pelo Estado de Exceção, e por isto a perseguição aos Movimentos de Luta Social, temos evidencias que sinalizam a importância do presente livro de autoria de Djacira, principalmente para os que lutaram, lutam e continuarão lutando, conforme destaca a autora, "na perspectiva das relações sociais e práticas educativas, intencionando a construção de novas coletividades e novas subjetividades a ser vividas nos processos produtivos, na gestão e organização coletiva do trabalho e no jeito de se relacionar e educar."

Os resultados da investigação aqui exposta sinalizam que a dinâmica das relações sociais, de classe e gênero, que incidem na formação do pensamento pedagógico do MST, apontam avanços e contradições e possibilidades no âmbito da reconstrução destas relações. A Pedagogia do MST e seus fundamentos são, portanto, referencias imprescindíveis, para uma pedagogia de base marxista, a ser considerada na formação de professores e professoras. Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação que estão sendo atacados em seus direitos de exercerem sua profissão, de terem formação inicial e continuada consistente, terem salários, carreiras, condições de trabalho, assistência, previdência, dignas, públicas. Trabalhadores e trabalhadoras da Educação vítimas de uma política golpista, entreguista que através do aparato legal (EC 95/16) limitam os investimentos em educação e saúde para a classe trabalhadora.

Mas, a presente obra não interessa só para os profissionais da Educação, os professores e professoras. Interessa a todas as áreas do conhecimento que lidam com seres humanos na perspectiva da transformação revolucionária do modo de vida capitalista. Interessa a todos e todas os seres humanos porque diz respeito a VIDA e as tarefas gerais que cabem a classe trabalhadora, ligadas à transição para o socialismo.

Djacira, de maneira sabia, abre sua obra com uma citação contida em documento do MST/SETOR DE GÊNERO, 2003 que diz:

> ...desenhar a mulher e o homem com o futuro nos braços...
> E, desenhá-los num lugar, numa nova sociedade, Sem a marca da dominação,
> Onde o amor perpasse os muros, As cercas, as trouxas de roupa, as panelas, as fábricas, As ruas, os olhares, as mãos de mulheres e homens que acreditam... Num Brasil nação... E, por acreditar, cavam o chão, plantam e cultivam novas relações de igualdade, respeito, ajuda mútua, solidariedade." (MST/Setor de Gênero, 2003).

E, para concluir este prefácio, convidando-os e motivando-os a lerem esta importantíssima obra, super atual, recorro a Bertolt Brecht e seus Poemas 1913-1956 (São Paulo: Editora 34, 2000, p. 317), quando nos diz:

> Ouve, nós te chamamos de volta. Expulso,
> Agora deves retornar. Da Terra
> Onde uma vez correram leite e mel
> Foste expulso. És chamado de volta
> À Terra destruída. E nada mais
> Temos a oferecer, senão
> Que precisamos de ti.
> Pobre ou rico
> Doente ou são
> Esquece tudo
> E vem.

Salvador, 15 de janeiro de 2019

Celi Nelza Zulke Taffarel
Professora Dra. Titular FACED/UFBA
Cidadã Baiana em reconhecimento pelos serviços prestados a Educação na Bahia

Introdução

Este estudo tem como objeto a Pedagogia do Movimento Sem Terra, tendo como enfoque as relações de gênero, no sentido de compreender as mudanças que vêm se projetando no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no que tange as relações sociais e, em particular, as que implicam nas questões de gênero enquanto um fator constitutivo de padrões e estereótipos culturais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos, o qual se concretiza nas relações sociais em formas hierárquicas de poder entre homens e mulheres, grupos e classes; e que ao mesmo tempo se expressa em cultura pedagógica e práticas educativas que (re) significam os papeis sociais.

A necessidade de refletir sobre as incidências, contradições e perspectivas de gênero intencionadas na Pedagogia do MST se colocam em razão dos objetivos almejados por esse Movimento; que por sua vez que tem no seu horizonte a perspectiva de impulsionar as transformações nas relações e condições de existência humana.

A familiaridade com o objeto de estudo decorre da minha vivência no MST, e dos desafios apontadas nos debates internos no que se referem à participação feminina neste Movimento. Esta inserção orgânica me oportunizou lidar com as dificuldades, tensões e motivações que vão aparecendo na luta e na organização social, evoluindo para a necessidade e a intencionalidade de refletir sobre a Pedagogia do MST e suas incidências na formação das convicções e princípios que orientam, fortalecem e materializam as relações de gênero no cotidiano dos sujeitos Sem Terra.

O interesse em problematizar o tema desta investigação tem como finalidade a reflexão sobre a práxis pedagógica do MST, forjada na dimensão das relações humanas, tendo presente que as relações de gênero são construções histórico-material-culturais que incidem na

emergência do ser social.

Para este trabalho, partimos da compreensão do sujeito como aquele que é capaz de fazer a sua história (FIORI, 1987, p. 47). Ao se construir intervindo na realidade social o sujeito político deste estudo, ou seja, o MST vai produzindo determinadas relações socioeducativas que têm influência em todas as dimensões da vida das famílias sem terra. E sobre suas próprias experiências que esse sujeito desenvolve aprendizagens e formula as suas ações e a sua teoria pedagógica.

Situamos aqui o MST nas suas relações e conteúdo dentro da totalidade do movimento da sociedade. Por isso, entendemos a sua Pedagogia como produto do movimento histórico-dialético entre prática e teoria em uma relação de influência recíproca.

Ao estudar a Pedagogia do MST e as relações de gênero tecidas em seu interior, trazendo as incidências, contradições e perspectivas em movimento, buscamos situar o movimento teórico-prático deste sujeito, no qual as contradições são elementos de sua existência enquanto ser social e fator que impulsiona o seu desenvolvimento.

O estudo sobre a práxis do MST se fundamenta na percepção de que no campo a ação criadora deste Movimento se dá tanto no âmbito da inovação teórica como da prática revolucionária e transformadora da realidade objetiva: uma no que se refere ao nível conceitual, como por exemplo, as elaborações e formulações sobre a política da reforma agrária e a concepção de desenvolvimento da agricultura, os fundamentos do método da organização, a proposta pedagógica e os valores defendidos; e outra no nível organizacional, a saber: as instâncias de participação e direção, os assentamentos, as cooperativas, as escolas, a família, entre outras instituições.

O conceito de práxis aqui utilizado incorpora a ideia de sociedade como produção, fruto do esforço individual e coletivo; de realidade social produzindo-se a si mesma. Essa

produção ou práxis social na terminologia de Marx encontra obstáculos para materializar-se, sendo estes provenientes dos modos de produção e apropriação dos bens, e das formas de organização do trabalho e demais esferas da formação social.

A práxis social se constitui pelas ações e relações entre pessoas que envolvem desde suas capacidades físicas, intelectuais, sensitivas e afetivas na produção e reprodução da existência. Ou seja, a práxis criadora se expressa em um movimento que articula prática e teoria, ação e pensamento, uma vez que corresponde a uma necessidade: transformar a realidade (VÁZQUEZ, 2007, p. 15). Nesta perspectiva, a práxis social mostra unidade do objetivo e subjetivo ao longo do processo prático, e produz algo único, irrepetível, e imprevisível no início da atividade. É neste terreno que situamos a Pedagogia do MST a qual se produz e se sustenta no princípio da ação social transformadora do Movimento Social. Por isso, interessa-nos refletir como ela vem se afirmando como uma práxis social revolucionária, produtora de conhecimento e da ação política de homens e mulheres Sem Terra que se constroem como sujeito, produzindo o sujeito político, que é o próprio movimento da luta por terra, reforma agrária e por transformações sociais.

O MST é percebido como um fenômeno novo e inovador das formas de relações de vida e trabalho no campo por realizar mudanças na base material e nos aspectos culturais que envolvem a existência dos Sem Terra; por produzir uma práxis que fundamenta a construção de conhecimentos e o aprofundamento de saberes para a ação transformadora da realidade, intencionando a emancipação dos trabalhadores Sem Terra que protagonizam a luta pela reforma agrária e a transformação do modelo de agricultura no Brasil.

A superação de determinadas condições históricas que impedem a liberdade e emancipação de homens e mulheres Sem Terra exige a elaboração de finalidades e ações organizadas, criando métodos de se relacionar, lutar,

organizar e educar, objetivando mudar as condições reais de existência dos sujeitos. Por isso, as mudanças na realidade social refletem a indissolúvel unidade entre pensamento e ação, esta última permite ao ser humano conhecer para agir e se conhecer, agindo. Ao mesmo tempo, as referidas mudanças expressam o movimento da sociedade impulsionado pelas suas contradições.

Deste modo, ao definir como objeto de estudo a Pedagogia do MST e as relações de gênero, faz-se necessário situar o contexto do campo e as mudanças provocadas pelas contradições do capitalismo na agricultura, criando as bases para o surgimento deste movimento social.

O MST teve origem no final da década de 1970, no contexto dos conflitos agrários posto em curso pelo desenvolvimento agrícola que se assenta na concentração e monopólio da terra e dos recursos naturais, no monocultivo e na especialização e controle da produção agrícola voltada para a exportação que faz uso de alta tecnologia e defensivos agrícolas, objetivando a máxima mecanização da lavoura e a utilização de mínima mão-de-obra para obtenção do máximo lucro.

O modelo de agricultura acima explicitado impulsionou a concentração de terras nas mãos de poucos, provocando o aumento dos conflitos dos trabalhadores rurais sem terra e pequenos agricultores, contra o latifúndio improdutivo e as grandes empresas rurais com as quais disputam o uso e propriedade das terras e dos recursos naturais. Nesse contexto, surgem além da luta pela terra, muitos outros conflitos provocados pelas péssimas condições de assalariamento dos trabalhadores rurais e, pelo aumento da exploração e da violência no campo.

Vivendo sob constantes ameaças de desalojamento e, sofrendo a violência que se impõe com o monopólio da terra, os trabalhadores rurais e pequenos agricultores foram impelidos a se organizarem para defender seus interesses: retomar a posse da terra, resistir no campo. Desse contexto

surge uma articulação nacional entre os mesmos, dando origem à organização do MST, em janeiro de 1984[1].

Os conflitos sociais no campo que vêm sendo enfrentados pelo MST ao longo de sua existência expressam a contradição fundamental do modo de produção agrícola, requerendo uma análise mais profunda do processo histórico-dialético que configura a estrutura agrária e fundiária no campo brasileiro, as relações que lhes conformam e as instituições e estruturas que lhes dão concretude [2].

Desde sua gênese, o MST define como finalidades a luta pela terra, pela reforma agrária e a transformação social. Nas suas ações, vem buscando alternativas para solucionar os problemas estruturais no campo e superar as desigualdades sociais, bem como o fim da exploração dos trabalhadores e expropriação dos camponeses, o monopólio das riquezas e do conhecimento socialmente produzido.

Acerca dos propósitos do MST, Maria Nalva Araújo enfatiza que,

> Entre outros fatores, o MST nasceu objetivando romper as estruturas da propriedade da terra no Brasil, ou seja, lutar pela terra e pela Reforma Agrária, buscando dar continuidade ao processo histórico de conquista da cidadania e da liberdade, objetivos almejados por outros movimentos camponeses[3], que, no decorrer desses quinhentos anos de história, resistem e disputam a posse da terra no Brasil. Desejam construir uma sociedade justa, solidária e igualitária. (ARAÚJO, 2007, p.25)

---

[1] Sobre a história e perspectivas do MST, ver: MORISSAWA. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

[2] Sobre a história da questão agrária no Brasil, cf. STEDILE, João Pedro (Org.) *A questão agrária no Brasil:* o debate na esquerda - 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

[3] As referências feitas tratam das inúmeras lutas e movimentos de resistência pela posse da terra: Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, dentre outros.

Ao analisar o contexto e a trajetória de lutas e conflitos sociais no campo brasileiro, os fatores que irão provocar o surgimento do MST, constataremos que a finalidade deste Movimento é o rompimento da estrutura agrária e fundiária, que tem impedido do acesso a terra e ao trabalho, os homens e mulheres Sem Terra. Ainda, esta estrutura vem promovendo a violência no campo e aumentado as desigualdades sociais.

A partir destas formulações, pressupomos que as transformações objetivadas pelo MST e entendidas como necessárias à superação dos preconceitos e das desigualdades resultarão de dois fatores articulados quais sejam: as mudanças nas relações sociais decorrentes da estrutura agrária e fundiária que se pautam na expropriação, opressão e na exploração e que geram as desigualdades, sejam elas de classe, gênero, raça[4] ou etnias; e as mudanças na forma de pensar a sociedade e conceber as relações e os papéis sociais.

Utilizando a teoria marxista poderemos dizer que o fim das referidas desigualdades resultará de mudanças profundas na base material da sociedade, nas ideias que se propagam através das instituições políticas e dos valores que se afirmam hegemônicos.

Conforme Mészáros há uma relação entre processos produtivos e a legitimação de um quadro de valores para estabelecer um consenso que legitima um determinado modo de produção e reprodução social. Para o autor,

> Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Ou seja, sem rupturas nas relações sociais que estão

---

[4] A categoria raça é utilizada por entendê-la como um conceito construído para classificação social da população entre colonizadores e colonizados e onde a diferença de cor de pele é utilizada para justificar uma forma de dominação, opressão e exploração econômica. Portanto, culturalmente o conceito de raça foi utilizado como um signo linguístico que expressa um preconceito e opressão. No entanto consideramos que a formação histórica do povo brasileiro se dá por diferentes etnias e não por raças.

> sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Sob as relações sociais capitalistas a educação funciona, dominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais a reprodução da (des) ordem do metabolismo social do capital. (MÈSZÁROS, 2005) [5]

Partindo destes pressupostos, interessa-nos refletir como as relações sociais e, em particular, as de gênero que vem sendo gestadas nas lutas concretas dos Sem Terra pela democratização da propriedade da terra, por conquistas socioeconômicas, e novas formas de produzir no campo, incidem em mudanças no pensamento educativo e nas formas de se relacionar, contribuindo na formulação de uma teoria pedagógica, sendo também influenciada por esta teoria que busca a produção de novos conhecimentos, e a formação para a vivência de novos valores e novas relações.

Neste trabalho, o conceito "gênero" é compreendido como as relações dos homens entre si, entre mulheres e homens, entre as próprias mulheres. Ressalta-se, no entanto que, neste estudo priorizamos a análise acerca das relações entre homens e mulheres.

Voltando a refletir sobre a Pedagogia construída pelo MST, o nosso entendimento é que esta organização denominada Movimento Sem Terra e o seu pensamento pedagógico expressam uma unidade indissolúvel, uma autonomia e dependências mútuas, que se constroem em um processo não separado do mundo das relações sociais determinadas pelo modo de produção agrícola em desenvolvimento no campo brasileiro.

Estudando a proposta de educação que nasce do MST, constatamos que ela se fundamenta nos seguintes princípios

---

[5] Pensamento de Mészáros, extraído do livro "Para além do capital" (2002) e citado por Gaudêncio Frigotto In: Nota de orelha do livro Educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

filosóficos e pedagógicos: a prática da educação para a transformação social; o trabalho como princípio da formação humana e elemento construtor de novas relações sociais; a formação omnilateral[6] da pessoa humana; e a educação que se pauta na prática de valores humanistas e socialistas que se constrói em um processo permanente de formação/ transformação humana.

Neste sentido, a educação é vista como um instrumento de ação política, onde os processos pedagógicos precisam ser organizados de modo a privilegiar a perspectiva da ação, incorporando o desejo de transformar o real buscando superar as desigualdades que promovem a opressão e exploração entre homens e mulheres e construir o novo nas relações sociais e na forma de organizar a sociedade.

> O empenho pela construção do "novo" na intimidade de cada indivíduo e nas relações entre os sem terra, faz parte dos objetivos do MST. A dinâmica das relações entre militantes do MST pode ser observada em documentos elaborados pelo movimento, sintetizados em objetivos, princípios políticos, valores e comportamento que o mesmo considera necessários na construção do "novo homem", da "nova mulher", "novas relações" de gênero e da "nova" sociedade. (MELO, 2007, p. 114)

O empenho na construção do "novo" objetivado pelo MST se expressa nas suas lutas e vivências e na Pedagogia que se origina e se vincula a este Movimento. Todavia, há que se levar em conta que esta Pedagogia se desenvolve em um contexto carregado de contradições. Desse modo entendemos que nela podem se encontrar os condicionamentos socioeconômico e culturais e ao mesmo tempo as

---

[6] A palavra onmilateral vem de Marx, que usava a expressão "desenvolvimento onmilateral do ser humano" para chamar a atenção para uma práxis educativa revolucionária que deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. (MST, 2005, p. 163)

possibilidades que podem influenciar na superação dos mesmos.

Ao entrever investigar as relações socioeducativas de gênero, na perspectiva do Movimento Sem Terra partimos de uma análise histórica e crítica, buscando perceber o universo de contradições no modelo de desenvolvimento agrícola e as práticas pedagógicas do Movimento social, as quais estão carregadas de intencionalidades que incidem na formação de valores, condutas e comportamentos dos sujeitos, as quais podem contribuir para alterar o modo de vida das pessoas e da sua comunidade, pois entende-se que no horizonte da luta e organização do MST está a busca pela transformação no modo de vida dos trabalhadores Sem Terra com vistas a sua emancipação.

Compreendemos, todavia, que pensar a relação educação e gênero nas práticas pedagógicas do Movimento Social, exige situar as contradições nas relações sociais no campo, onde fatores como classe, gênero, raça e etnia se entrecruzam e se determinam no processo histórico da formação social brasileira e do seu modelo de desenvolvimento agrícola.

Concordando com Cury (1995, p.14), entendemos que a sociedade, dada a sua divisão e antagonismos de classe e divisões sociais, não tem uma finalidade homogênea. As desigualdades de classe, a discriminação racial e as diferenças de idade constituem, juntamente com as relações de gênero, um grande conjunto que determina a distribuição desigual e injusta da produção, do poder e da oportunidade entre as pessoas. A realidade social vista sob este prisma se expressa como o espaço das contradições e antagonismos que se manifestam nas relações de poder. Por isso, temos em conta que as instituições sociais e os seus discursos são conflituosos, ainda que não apareçam como tal.

Neste sentido, caracterizamos que a formação social que teve curso no Brasil, se assentou em contradições que expressam a violência, opressão e exploração entre classes,

gêneros, raças e etnias; uma vez que o modo colonial de produção se assentou na propriedade privada dos meios e fatores de produção, na classificação social da população junto com a divisão em classes, no trabalho escravo e na concentração das riquezas produzidas com a expropriação das populações nativas e a exploração dos trabalhadores escravizados. Foi sobre estas bases que se edificou uma estrutura fundiária de grandes latifúndios e um modelo de agricultura dependente, centrado no monocultivo e voltado para a exportação de produtos primários.

Posteriormente, estaremos aprofundando os aspectos da dependência externa e as relações sociais que se implantaram a partir do desenvolvimento subordinado ao mercado mundial e ao capitalista em ascensão. No momento, interessa-nos situar as contradições no campo, forjadas sob a égide um sistema agrícola de natureza capitalista, e que ainda no atual contexto, permanecem como fatores que incidem nas relações sociais no campo e que vão caracterizar os conflitos dos trabalhadores Sem Terra, pequenos agricultores e camponeses, contra os grandes latifundiários e empresários do agronegócio.

A concentração da propriedade privada da terra que se deu a partir da colonização do Brasil instituiu a expropriação do território dos nativos e, com ela, a imposição e dominação econômica, política e cultural. Posteriormente, os trabalhadores escravizados e camponeses pobres também foram destituídos do direito de uso e posse da terra, o que fez com que a concentração permanecesse através da propriedade privada da terra e grandes latifúndios, que tem provocado a expulsão das populações do campo e a violência da luta pela terra, com a omissão e/ou conivência do Estado.

A concentração da propriedade privada da terra e o avanço da monocultura capitalista, impondo a violência e, consequentemente a intensificação dos conflitos entre trabalhadores do campo e os latifundiários e empresários rurais será um problema que vai provocar em finais da

década de 70 a emergência de movimentos sociais da natureza do MST, o qual anuncia e propaga um questionamento à estrutura fundiária e ao modelo agrícola do país.

O Movimento Sem Terra surge a partir das ações articuladas entre os trabalhadores Sem Terra e os pequenos agricultores para resistir à expropriação, criar formas de se organizar e produzir no campo e, posteriormente incluindo também a luta pelo direito e acesso à escolaridade e por uma nova qualidade na educação.

> Por intermédio da luta pela posse da terra no final dos anos 70, que deu origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no início dos anos 80, camponeses pobres historicamente excluídos e impedidos de terem acesso à educação e às escolas, retomaram a esperança de conquistar um "lugar ao sol". Com a conquista da terra caminham em direção a conquista da emancipação humana. Para isso buscam através de suas mobilizações e lutas sociais, ter acesso aos bens materiais até então negados aos trabalhadores brasileiros, em especial aos camponeses. Assim lutam pelo acesso à educação de qualidade, saúde, cultura e arte, créditos para subsidiar a produção e outros; criam e recriam suas alternativas de sobrevivência e tentam resgatar sua identidade cultural e a possibilidade de se tornarem sujeitos e construtores da história. Desta maneira, põe em evidência o debate e a luta pelo direito ao trabalho, à terra e ao conhecimento na agenda política. (ARAÚJO, 2007, p.26)

O MST instaurou uma nova dinâmica pedagógica no contexto da luta e da organização social no campo. A práxis pedagógica dos movimentos sociais na sua histórica luta pela reforma agrária se forja em contextos contraditórios, onde tensões, conflitos, negociações, avanços e recuos são parte do processo de desenvolvimento, reformulações e mudanças das

bases econômicas e culturais no campo.

Investigar a interação e articulação entre gênero e educação na Pedagogia do MST se justifica não somente no sentido de compreender, mas, sobretudo, de apontar caminhos e possibilidades para avançar nas mudanças necessárias à aproximação dos objetivos almejados por este Movimento.

Na sua luta, o MST constrói uma ação pedagógica e atua como sujeito educativo para os (as) Sem Terra e também para o conjunto da sociedade, o que tem contribuído de alguma maneira para reorientar as possibilidades de formação e vivências que induzam a práticas mais democráticas e solidárias nas relações de gênero, ou que, possam conduzir à reprodução das desigualdades históricas de poder entre homens e mulheres.

O recorte de gênero nesta investigação procura problematizar como são percebidas e representadas, pela Pedagogia do MST, as diferenças entre os sexos, buscando analisá-las, não apenas no âmbito do cotidiano, mas em todas as esferas de vida dos Sem Terra, percorrendo um duplo caminho de olhar para as relações sociais, avaliando sua articulação na práxis pedagógica que vem sendo construída, bem como refletir as perspectivas que o pensamento pedagógico projeta tanto no jeito de viver como na forma de educar dos mesmos.

Além da questão da luta pela reforma agrária, nos últimos anos tem ganhado espaço nos debates e proposições do MST, a abordagem do tema gênero. Neste sentido, é que neste estudo propomos investigar as contradições resultantes nas relações sociais de gênero, trazendo junto à concepção pedagógica que acompanha e incide sobre elas. No entanto, compreendemos que sendo a teoria pedagógica do MST construída pelo seu sujeito político, que é o próprio movimento social, ela pode evoluir conforme as exigências da realidade ou até mesmo de maneira mais lenta face às contradições e condicionamentos culturais.

Entendemos que todos os espaços da vida social são locais de aprendizagem e que comportamentos, relações, valores e conhecimentos são produzidos e se reproduzem em diversos espaços, para além dos tradicionais, da família e escola. O modo das pessoas viverem e se relacionarem são elementos culturais estruturantes de um modo de pensar. Daí a importância de refletir o contexto do campo e as relações sociais estabelecidas/instituídas/constituídas neste espaço.

Concordando com o MST (2005), concebemos a educação na totalidade da prática social que é toda ela educativa e formadora do sujeito político. Assim, ao propor o estudo sobre o tema *A Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento* imprescindível se faz, ressaltar quem é o sujeito (Movimento Social) desta pedagogia sol, seu contexto de origem e sua realidade, objetivando compreender a natureza social, histórica e cultural, e, por conseguinte, as relações de poder constituídas.

Ao tratar da Pedagogia do MST partimos da reflexão acerca dos princípios elementares que definem o caráter da educação no Movimento como um processo pedagógico permanente que se assume como político, e que se vincula, organicamente aos processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de outra ordem social, cujos pilares sejam a justiça social, a radicalidade democrática, a vivência de novos valores, e, por conseguinte, novas formas de viver e se relacionar. Neste sentido, problematizamos as suas implicações na organização dos sujeitos Sem Terra, nas relações e sociabilidades que estão se fortalecendo no campo, nos valores cultivados, no trato das aprendizagens e na produção e socialização de conhecimentos.

Temos por objetivo contribuir com as formulações educativas do MST a partir das orientações sobre as relações de gênero, articulando à reflexão sobre os fundamentos da

concepção pedagógica deste Movimento e como nelas são tratadas as questões de gênero, procurando perceber as incidências pedagógicas nas relações sociais, as contradições, limites e possibilidades que estas apresentam.

Percorremos o caminho de revisar as elaborações a respeito da Pedagogia do Movimento, analisando seus fundamentos quanto às relações sociais, refletindo as formas de agrupamento, a natureza das relações e os papéis sociais que vêm sendo atribuídos aos homens e mulheres Sem Terra, indagando a concepção da organização socioeducativa, na formação dos valores e a noção de poder que expressam. E para a materialização dos objetivos postos, a opção foi priorizar a análise documental como fonte de pesquisa.

O estudo proposto aqui se insere no campo da *pedagogia dos movimentos sociais,* incorporando, igualmente, as reflexões trazidas pela teorização feminista no desenvolvimento do *gênero* como categoria analítica.

Importa ressaltar que, neste trabalho utilizamos de uma linguagem que se refere ao feminino e ao masculino na identificação dos sujeitos. No discorrer de todo o texto se encontram expressões como: educadores/educadoras, educandos/educandas, trabalhadores/trabalhadoras etc. O que pode ser visto por muitos como uma redundância é um hábito linguístico que vem sendo adotado pelo MST para dar visibilidade à representação do feminino. Ao fazer uso, do feminino e masculino, estamos reafirmando uma construção presente nos textos e formulações do MST, com a qual comungamos.

A sociedade enquanto produto coletivo tem nas relações sociais a materialidade dos valores, princípios e projetos assumidos pelas pessoas, ainda que estas não tenham presente todas as suas dimensões. De tal modo é que acreditamos que a vivência de novas relações é pilar para a formação humana com a perspectiva de novos comportamentos e atitudes tanto no âmbito pessoal, afetivo quanto social, em que conceitos, comportamentos, valores e

atitudes geradas na esfera destas relações se reconstroem permanentemente, influenciando diretamente no conjunto da sociedade e sendo influenciados por ela.

A nosso ver, o movimento social que surge em um contexto de luta dos trabalhadores do campo vem desenhando novos cenários de organização social e comunitária no meio rural, criando uma nova práxis política e pedagógica, que se ancora nas ações e luta por terra e pela reforma agrária; no estudo de suas experiências, nas leituras sobre a realidade da agricultura e os interesses antagônicos e conflitantes entre as classes sociais. Esta nova práxis almeja entre outras coisas, educar as pessoas para as experiências concretas de transformação da realidade a partir dos desafios cotidianos, preparando-as crítica e criativamente para participar das mudanças no campo.

Assumindo a perspectiva acima exposta, é que toda a educação do MST, sejam as atividades educacionais escolares ou não escolares, estão pautadas em alguns princípios filosóficos que foram publicados pela primeira vez em 1996 reeditados em 2005 no Dossiê (MST/ESCOLA, 2005), a saber: educação para a transformação social; educação para e pelo trabalho e para a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com e para valores humanistas e socialistas e educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.

Os princípios filosóficos do MST expressam a matriz de sua Pedagogia, qual seja: a estratégia da transformação social com a percepção do presente, projetando e mobilizando para a dimensão do futuro que expressa o projeto de desenvolvimento e organização social que se almeja alcançar. E ainda, trazendo junto a percepção do movimento histórico-dialético que corresponde à existência social, o trabalho e a cooperação como elementos da formação dos valores humanistas e socialistas que o MST deseja ver concretizados.

Procurando organizar um currículo que se relacione com a concepção filosófica de educação defendida, o MST vem

propor uma metodologia pedagógica que contemple os princípios abaixo arrolados:

> 1) Relação entre prática e teoria; 2) combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; 3) A realidade como base da produção de conhecimentos; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5) educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) gestão democrática; 10) auto-organização dos/das estudantes; 11) criação de coletivos pedagógicos permanente dos educadores/das educadoras; 12) atitudes e habilidades de pesquisa; e 13) combinação entre processos coletivos e individuais. (MST, 2005 p. 165-176)

Como exposto acima**,** cada um dos princípios aparece separadamente, todavia, há uma interação que os une como condutores de uma nova Pedagogia para e com uma nova perspectiva social.

Assim, implementar a proposta metodológica do MST implica repensar os espaços pedagógicos, os conteúdos curriculares, as relações e os papéis sociais dos sujeitos da prática educativa. Implica ainda, estabelecer a interação entre processos econômicos, políticos e culturais, tomando a realidade social em todas as suas dimensões e em todas as esferas organizativas. Desse modo, o método de investigação, análise e intervenção política devem se ater às estratégias expressas nos princípios filosóficos da educação do MST, quais sejam: transformação social, educação para a emancipação humana e a construção de uma sociedade socialista.

Os princípios acima explicitados traduzem uma concepção de educação inserida em processos amplos de formação e transformação do campo e de sociedade

comprometida com novas relações sociais, bem como com o desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, é desafiadora e, não menos relevante, a tarefa de refletir a relação da teoria pedagógica com o movimento real que a desencadeou no campo, no sentido de perceber como o MST vem compreendendo e (re) desenhando as relações sociais e, em particular, as relações de gênero.

Vale lembrar que as relações de gênero estão presentes em todos os lugares de nossa vida, em tudo em que fazemos, pensamos e até mesmo no que sentimos. Neste sentido, o Movimento não está imune às influências do desenvolvimento social e condicionamentos culturais presentes na sociedade em sua totalidade. E a natureza da Pedagogia do Movimento social é estar vinculada às possibilidades e perspectivas de transformação da sociedade. Assim, ela se caracteriza como uma Pedagogia histórica e, portanto, inacabada.

No estudo realizado interpelamos como estão sendo formuladas a Pedagogia do MST e as relações de gênero, os elementos que se enlaçam e revelam as contradições que lhes dão forma e enunciam possibilidades de superação na produção de novas qualidades nas relações sociais e no próprio pensamento pedagógico. Todavia importa considerar que a busca por uma percepção destes elementos será sempre uma aproximação uma vez que as mudanças sociais na realidade são sempre mais velozes que o pensar sobre elas, o que torna possível aos processos educativos, tanto acelerar quanto retardar as transformações almejadas.

A educação enquanto área do conhecimento assume uma dupla função social: a de transmissão de um saber científico acumulado e de recriação do conhecimento. Portanto, a educação embora não determine a realidade, tem nesta dupla função a possibilidade de influenciá-la. Neste sentido, compreendemos a educação como um campo de poder e vemos a importância de se analisar as funções que ela vem assumindo e o tipo de realidade social que está se fortalecendo através das políticas pedagógicas.

Brandão (1986, p.87), discorrendo acerca da importância de se desvelar o sentido de poder do saber científico em diversos campos, dentre estes na educação, onde se observa que o essencial não é o fato de que exista ali uma dimensão política, mas a clareza de que o poder se reveste de todas as formas e justamente porque o imaginamos sempre exercido desde lugares distantes, como o “Estado”, é que nos esquecemos de vê-lo, por exemplo, no interior de nossas próprias ações libertadoras e no interior de relações em que elas são geradas e exercitadas.

Acreditamos que o lugar social determina as formas de ver e apreender o mundo. Conforme Cury (1995, p. 14), o lugar social impõe uma forma de apreender o mundo corrente com seu modo de relacionamento com o real, e, que por isso, a ligação das teorias pedagógicas com o lugar social ocupado pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de historicizar aquela ligação.

Vemos que a observação de Cury situa a importância de se historicizar a Pedagogia. Por isso, compreendemos a Pedagogia do MST como a práxis pedagógica que se articula com o lugar social que ocupa os Sem Terra, sendo esta práxis geradora de novas perspectivas de formação humana e desenvolvimento social.

Ao mesmo tempo entendemos que nem sempre a visão de mundo corresponde a uma percepção histórica da realidade, pois aquela está sujeita a condicionamentos ideológicos. Entretanto, isso não significa assumir uma posição determinista da história, o que significaria negar que a realidade é cognoscível e a capacidade intelectiva do ser humano para intervir e transforma-la, negando, pois, a possibilidade da práxis criadora.

Ressaltamos que, ao situar os condicionamentos socioculturais não intencionamos suprimir o caráter criativo e transformador do ser social, pois, como nos chama atenção Fiori (1987, p. 47), se a consciência das pessoas ficasse

encerrada nas situações vividas, o ser humano poderia olhar para as coisas, mas não poderia objetivar e transformar o mundo. Daí a importância de construir as análises a partir do contexto real com base em pressupostos metodológicos que articulem teoria e prática.

Entendemos que, o desenvolvimento não se traduz simplesmente em solucionar carências ou precariedade de recursos materiais, mas, sobretudo, em criar oportunidades sociais, políticas, econômicas, justas e sustentáveis, que possam contribuir para o rompimento dos preconceitos e estereótipos culturais que corroboram para a manutenção da opressão e exploração de classe, gênero, raça e etnias.

Compreendemos que, há uma ligação entre base material de produção de bens e reprodução da espécie com o campo simbólico onde se expressam o pensamento social, os valores, os hábitos e a organização política, esta última é definida aqui não em termos de engajamento partidário, mas no que se refere ao jeito de lutar, trabalhar, educar, se organizar e produzir.

Considerando que os movimentos sociais instauraram uma dinâmica pedagógica no campo é que escolhemos como objeto de investigação e estudo a Pedagogia do MST e as relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento. A questão problema da pesquisa foi assim definida: Quais são os pressupostos pedagógicos do MST e como são tratadas as questões de gênero?

A partir da questão-problema levantamos a hipótese de que a dinâmica das relações sociais, na qual se inclui o fator gênero, incide na construção do pensamento pedagógico do MST expressando contradições e possibilidades no âmbito da reconstrução destas relações e de empoderamento dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra. Este empoderamento é compreendido como forma alternativa de desenvolvimento humano baseada em novas relações sociais que expressem uma noção de poder em que se busca uma sociedade justa e democrática com a valorização e o

fortalecimento dos sujeitos sociais entre estes, as mulheres.

Este estudo considera que a prática educativa do MST, fruto da ação de um grupo social que ocupa uma posição na estrutura fundiária do campo brasileiro, se constitui mediada pelas relações sociais, sendo geradora de uma teoria pedagógica que se vincula aos problemas metodológicos, relativos ao como, ao o quê, ao quando, ao para quem e o porquê ensinar, impregnados de uma concepção de formação humana, de valores; de uma concepção de campo e de mundo que nutre tal Pedagogia, formulando uma nova perspectiva organicista quanto aos papéis sociais e as relações entre homens mulheres, grupos e classes. Nesta direção, as relações sociais são percebidas como um fator determinante da cultura pedagógica do MST, a qual contém possibilidades geradoras de novas relações, bem como, de poder conservar as velhas relações, de modo a contradizer as próprias intencionalidades pedagógicas do Movimento.

Como recurso metodológico para o desenvolvimento do estudo, partimos das seguintes questões norteadoras: a) Quais os pressupostos teóricos e metodológicos que dialogam com a Pedagogia do MST? b) Qual o contexto da educação no campo e as relações de poder? c) Como são formuladas as questões de gênero na Pedagogia do MST? d) Qual a concepção de poder que vem sendo defendida? e) Quais os limites dessas formulações, considerando que o MST luta pela reforma agrária e por um projeto socialista?

Com base nas reflexões acerca das questões norteadoras, tornou-se possível a reestruturação deste estudo onde inicialmente trazemos algumas considerações sobre a temática de estudo e sobre o surgimento do MST, sua natureza e objetivos; posteriormente apresentamos as hipóteses que instigaram os estudos para então no primeiro capítulo, intitulado “O ser produz a história, produzindo a si mesmo, produzindo o seu mundo”, tratar dos procedimentos metodológicos na produção do conhecimento e dos pressupostos teóricos que dialogam com a concepção da

práxis pedagógica do MST.

Já no segundo capítulo fazemos uma abordagem reflexiva acerca das relações sociais e das incidências pedagógicas no contexto do campo tratando das relações e das lutas sociais, destacando o papel do movimento social em sua práxis socioeducativa na recriação da realidade. Ao mesmo tempo em que problematizamos como a educação vem direcionando, tencionando e conformando as relações sociais, atentando para os aspectos que se pretende analisar.

Iniciamos nossa análise procurando perceber o processo singular de formação da sociedade brasileira, trazendo as reflexões de estudiosos como Quijano (2005), Iasi (1991), Saffioti (1976) e Stédile (1994), para afirmar que, a sociedade capitalista que se formou no Brasil, deveu-se a um processo histórico e dialético onde a exploração de classes própria do sistema capitalista em formação, pode e na realidade se fez por mediações como a classificação social da população (raça e classe) e por assimetrias de gênero, gerando a exploração nas esferas da produção e da reprodução e a opressão com a hierarquização de poder. Observamos ainda que, um outro aspecto desta formação são as relações de dominação e dependência econômica que refletem nas formas de divisão e organização do trabalho entre homens e mulheres, grupos e classe, se constitui em um dos aspectos contraditórios da formação da sociedade brasileira.

Focalizamos as análises sobre a educação e as relações sociais no contexto do campo refletindo os aspectos contraditórios do desenvolvimento do sistema capitalista e os conflitos que lhes são próprios como fatores que fizeram surgir o Movimento Social no campo e a Pedagogia nascida com o MST.

Na concepção pedagógica do MST está explicito que não se pretende tratar a questão de gênero apartada da discussão de classe. Isso implica uma linha metodológica: o debate do gênero no MST surgiu com o reconhecimento das contradições que constituíram as desigualdades que se

materializam nas relações entre os sexos, grupos e classes.

No terceiro capítulo tratamos de princípios estruturantes da teoria pedagógica do MST e de como são formulados as questões de gênero refletindo sobre as contradições nas relações sociais onde damos ênfase: a) a pedagogia dos valores e a formação dos sujeitos sem terra; b) o princípio educativo do trabalho e as relações de gênero, c) a pedagogia da organização coletiva e a questão das diferenças de gênero. Pois, consideramos que é sobre a natureza do trabalho, dos valores, e da organização sociocultural, que situam os distintos projetos e interesses antagônicos das classes e grupos sociais. Neste capítulo observamos as formulações pedagógicas do MST, buscando aprender como a sua teoria pedagógica evidencia e lida com as contradições de classes e gênero, e como nela se articulam os conceitos, igualdade/desigualdades, diferenças/semelhanças, estudo/trabalho. E ainda como nesta Pedagogia se articulam a prática social e as intencionalidades abstraídas a partir do movimento real da sociedade, buscando uma intervenção pedagógica que imprima novas qualidades nesta realidade.

No quarto capítulo discorremos sobre a noção de poder e as relações de gênero na práxis pedagógica do MST, refletindo os seguintes aspectos: a) A pedagogia da cooperação e os papeis sociais; b) Gestão democrática e auto-organização: repensando as relações sociais; c) representação social, direção coletiva e seus sujeitos políticos.

O interesse nesta investigação foi refletir os significados pedagógicos dados às relações sociais construídas pelo MST, e mais especificamente, as de gênero, uma vez que, o desafio pedagógico deste Movimento é aliar a ação diária com a perspectiva histórica que tem por intencionalidade a conquista da reforma agrária, o combate às desigualdades entre estas as de gênero, e a luta pela transformação social com a construção da sociedade socialista.

Por último, na conclusão, apontamos que a educação do MST se vincula ao movimento da classe trabalhadora em

luta no campo que origina uma práxis social que questiona o sistema educacional e a própria capacidade instrumental das Ciências Humanas, afirmadoras da ordem capitalista e da Pedagogia que orienta a uniformidade do conhecimento em uma sociedade fundada nas desigualdades sociais, resultantes da exploração e expropriação dos trabalhadores, bem como da opressão, exploração e subordinação da mulher.

Capítulo 1
O ser produz a história, produzindo a si mesmo, produzindo o seu mundo

1.1 Os procedimentos metodológicos na produção do conhecimento

A questão metodológica no processo de pesquisa se constitui de fundamental importância, pois é esta quem define as formas com que o sujeito-pesquisador aproximar-se-á do objeto para conhecê-lo, reconhecê-lo, e estabelecer os procedimentos cabíveis para o valor científico da pesquisa.

A ciência como produção sócio-histórica, jamais se apresenta como pura noção objetiva. Portanto, não é possível conceber uma ciência neutra, pois ela está imbricada dos valores e conhecimentos produzidos pelos sentidos humanos que significa o mundo e a humanidade. Nesta perspectiva, de acordo com Brandão,

> [...] a ciência não é absolutamente neutra, assim como a pesquisa não é um ato honrado dirigido à pura invenção da verdade, mas um fino instrumento de descoberta e acumulação de saber competente e seu poder correspondente. (BRANDÃO, 1986, p.88)

Ainda a respeito da ciência, Vázquez (2007, p. 59), problematiza a sua não neutralidade, explicitando que o marxismo como filosofia da práxis enfatiza a unidade indissolúvel entre ciência e ideologia do proletariado; como teoria condicionada historicamente e fundada cientificamente, razão pela qual não pode ser reduzida a mera ideologia, esquecendo seu caráter científico.

A práxis rejeita a possibilidade de conhecer a margem da atividade prática do homem, nega a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero

produto da consciência. Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre as pessoas e o mundo, ou entre o ser e a natureza, graças à atividade prática humana. (VÁSQUEZ, 2007, p. 144)

Temos em conta que o objeto das Ciências Sociais é contextualizado e histórico e que, por isso, as nossas questões de investigação estão relacionadas aos interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Assim, não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas o ser humano e as sociedades é que dão significados e intencionalidades às ações na medida em que as estruturas sociais não são mais que ações humanas objetivadas.

A provisoriedade, o dinamismo e as especificidades são características de qualquer questão social e as crises têm reflexos no desenvolvimento e na decadência das teorias sociais (MINAYO, 1994). Porém, isso não significa dizer que a realidade não é cognoscível.

A realidade é entendida como processo e como desdobramento de um movimento permanente que corresponde à forma de existência do real em que a práxis é um princípio unificador do desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a base material, que é resultado da práxis anterior. (VÁSQUEZ, 2007, p. 57-58)

A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta da interação orgânica dos homens entre si e destes com a natureza por meio do trabalho e da técnica. Desta maneira, não se pode separar o ser humano da natureza, o ser do pensar, a atividade da matéria e o sujeito do objeto.

A pesquisa se desencadeou a partir da compreensão histórica dos fundamentos das relações de gênero, estabelecendo os nexos entre as relações sociais no campo e os princípios filosóficos e pedagógicos do MST. Interessa-nos retomar o caminho de construção do pensamento pedagógico do movimento, analisando sua gênese e seu desenvolvimento desde dentro. A nossa compreensão, parafraseando Fiori

(1987, p. 46), “é de que o ser produz a sua história, produz, de certa maneira a si mesmo, produzindo o seu mundo”.

Para a realização deste estudo fundamentamos os dados empíricos nas seguintes categorias analíticas: práxis, Pedagogia, gênero, movimentos sociais, capitalismo, patriarcado, tendo como referências as elaborações do MST, a experiência pessoal e os estudos acadêmicos de autores coletivos (movimentos e organizações) e individuais explicitados neste capítulo.

A nossa crença é de que todos os fenômenos sociais estão de alguma forma articulados entre si e se influenciam mutuamente criando uma teia complexa que impede a construção de uma explicação à primeira vista, o que justifica a necessidade do trabalho da pesquisa científica.

Neste estudo lançamos mão da contribuição de diversos autores, que acreditamos trazerem reflexões significativas ao trabalho, pois dialogam com as experiências pedagógicas do movimento social em estudo.

A leitura das obras a seguir foi imprescindível para este trabalho: Os excluídos da história, de Michele Perrot (1988), A mulher na sociedade de Classes: Mito e realidade, de Heleieth Saffioti (1976), A origem da propriedade, da família e do Estado, de Friederich Engels (2000). As citadas leituras favoreceram a apreensão dos conflitos e contradições que envolvem as mulheres em sociedades competitivas como a nossa, bem como a compreensão das mudanças ocorridas nas relações sociais e na condição de mulher ao longo da história e um maior aprofundamento sobre as categorias: matriarcado, patriarcado, classe, gênero.

Sobre a condição das mulheres no Brasil e a natureza das relações sociais que se formaram sob a égide das economias colônias que caracterizaram a origem da formação do capitalismo contamos com as relevantes contribuições dos estudos de Saffioti (1976), já mencionada acima. E refletindo acerca da condição das mulheres trabalhadoras rurais, em especial da mulher Sem Terra, dispomos dos estudos de Melo

e Di Sabbato (2006), Amorim (2009), Pavan (1998) e Graças e Abramovay (2000).

Com referência à natureza e a singularidade das relações sociais que se formaram com o modo de produção colonial na América e no Brasil tivemos a contribuição de Quijano (2005), Cury (2009) e Martins (1997), cujos estudos apontam que fatores biológicos foram utilizados pelas classes dominantes para justificar a divisão social e as desigualdades (classe, gênero, raça) com a classificação social da população. Também contamos com os aportes de Stédile (1994; 2005) abordando a questão agrária no Brasil, possibilitando uma compreensão sobre o desenvolvimento da agricultura, as relações sociais e conflitos que vêm ocorrendo no campo.

Além dos autores já citados, deram suporte às nossas análises, os estudos de autores feministas como Costa (1998), Moreno (1987), Carrasco (2003) e Sardenberg (2002), que articulam a questão da produção e reprodução como elementos do modo de produção social e problematizam a relação entre o conhecimento e a ciência com a conformação de uma cultura que tem justificado e legitimado a opressão da mulher.

Refletindo sobre o histórico da cultura androcêntrica e a opressão da mulher e subsidiando as reflexões sobre as categorias de gênero e de patriarcado, dispomos também dos aportes teóricos de Silveira (2004), Nobre e Faria (2003), Camurça e Gouveia (2004), Scott (1995), Moreno (1997) e Louro (1995).

A leitura da obra “Movimentos sociais do início do século XXI: antigos e novos atores sociais”, de Maria da Glória Gohn (2007) tornou possível refletirmos o caráter histórico e a natureza política e pedagógica dos movimentos sociais.

Também trazemos reflexões dos estudos de Melo (2007), que tratam da subjetividade e gênero no MST. Em sua análise dos documentos do Movimento publicados entre 1979 e 2000 faz uma descrição, em um recorte de tempo preciso, de como a questão da temática de gênero foi sendo incorporada

como uma finalidade estratégica e pedagógica do MST.

A discussão metodológica se valeu de contribuições dos autores Vásquez (2007), Engels (2000), Marx (2004), Fiori (1987), Caldart (2004), Freire (2004;2005), Minayo (1987) e Brandão (1986), situando a relação entre processos educativos e as relações sociais, base material, valores, conhecimento científico e a cultura que se produz e reproduz nas instituições sociais, no próprio movimento social e no conjunto da sociedade.

Para as reflexões sobre a estreita relação das instituições educacionais com a finalidade de reprodução e conservação das estruturas sociais e da cultura construída, contamos com os estudos de Bourdieu e Passeron (1992), Bourdieu (1998), Brandão (1986), Cury (1995) e Beauvoir (1970). E ainda, com as reflexões de Gramsci (1989) e Chauí (1996), abordando a interação entre processos de reprodução social e ideologia, bem como com as discussões de Young (1996) refletindo a questão de gênero e da democracia, ressaltando o vínculo entre processos econômicos e políticos.

Os estudos de Mèszáros (2005), Freire (2004, 2005), Pistrak (2000) e Leher (2005) favoreceram um aprofundamento sobre a relação entre educação e sociedade na sua dimensão política onde se expressa os conflitos, interesses e projetos antagônicos, e refletindo a relação entre teoria pedagógica, práticas educacionais e os processos educativos mais amplos.

Caldart (2004), Arroyo (2004), Molina (2004), D'Agostini (2009) e Araújo (2007) abordam a temática da educação do campo e do movimento social enquanto sujeito político dessa construção. Os autores apontam contribuições dos Movimentos Sociais no debate da educação no território do campo e das perspectivas pedagógicas do que se denominou de educação do campo.

O auxílio dos citados autores entre outros, tornaram possível a compreensão das dimensões sociais e as perspectivas históricas que dialogam com a práxis pedagógica

da qual toma parte o movimento social, possibilitando maior clareza da relação do conhecimento científico com o tema e as experiências e práticas educativas do MST expressas nas relações e papéis sociais que a sua cultura pedagógica projeta no campo.

No desenvolvimento da pesquisa, fizemos uso dos seguintes instrumentos: análise documental e revisão teórica dos estudos anteriores sobre o assunto, sendo os dados primários levantados através de revisão bibliográfica, pertinente ao tema onde se tomou as elaborações sobre a Pedagogia do Movimento, tendo como principal aporte teórico o Dossiê MST/Escola (2005).

Os documentos compilados no referido Dossiê - Documentos e Estudos de 1990 a 2001, são fruto das elaborações coletivas dos Sem Terra e contribui para situar o espaço que tem a educação nas lutas do movimento; os princípios e objetivos da sua Pedagogia; bem como a dimensão dos saberes, conhecimentos e valores que almejam fortalecer e construir em suas práticas educativas.

Entre os diversos documentos que integram o Dossiê, serviram-nos de fonte de pesquisa os seguintes textos: *Nossa luta é nossa escola*: *a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos* (1990), *Educação no documento básico do MST* (1991), *Como deve ser uma escola de assentamento* (1992), *Como fazer a escola que queremos* (1992), *A importância da prática na aprendizagem das crianças: Escola, trabalho e cooperação* (1994) *Princípios da educação no MST* (1996) e *Como fazemos a escola de Ensino Fundamental* (1999).

Também contribuiu para a reflexão deste trabalho nossa experiência pessoal como educadora e partícipe deste Movimento Social, além das contribuições da teoria feminista e aportes das Ciências Sociais, instrumentos de grande valia, pois os documentos constituem uma fonte poderosa de informações, contribuindo para as interpretações do pesquisador.

Com uma revisão do que já se tinha elaborado sobre a questão levantada, dialogando com as próprias dúvidas, utilizando das diversas fontes e após o levantamento de todas as informações necessárias, obtivemos finalmente o resultado que culminou nesta elaboração teórica.

1.2 Os pressupostos teóricos

Para explicitar a compreensão relativa aos conceitos *da pedagogia, práxis, gênero, relações sociais*, *movimentos sociais, feminismo, patriarcado*, nos apoiamos nos trabalhos do Setor de Educação do MST sobre a Pedagogia do MST e do Setor de Gênero sobre as relações entre homens e mulheres Sem Terra; e em trabalhos de diversos estudiosos das ciências sociais que pautaram seus estudos a respeito do tema pelas categorias analíticas escolhidas para lhe dar suporte, bem como ainda, nas contribuições do materialismo histórico-dialético.

As nossas análises se alicerçam na dialética da organização social, o que nos leva afirmar que as relações sociais decorrentes do modo de organização do trabalho e da produção da existência, nos mais variados contextos, espaços e tempos sociais, constituem um dos objetos de pesquisa para as Ciências Sociais que intencionam compreender os nexos entre as relações humanas e as formações sociais que constituem[7].

Para a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da sociedade é a interação entre economia e a política, a ideologia e outras esferas da vida social. Todavia, o elemento determinante na história, em última instância é a produção e reprodução da vida imediata. Com isso, as

---

[7] Tipos de sociedades historicamente determinadas com a sua base (modo de produção) e a correspondente superestrutura (concepções e instituições). In: Glossário Marxista. Disponível em: http://www.wordpress.com/glossario-marxista/. Acesso em 12 fev. 2009.

instituições sociais sob as quais os seres humanos vivem em determinada época histórica, estão condicionadas por estes dois tipos de produção: a produção dos meios de existência, onde se estabelecem as formas das relações sociais e da organização do trabalho; e a produção dos seres humanos, com vistas à propagação da espécie. Sobre a determinação da história, Marx et al enfatizam que,

> [...] o elemento determinante na história, em última instância, é a produção e a reprodução da vida imediata. Ora, esta é, ela própria de dois tipos. Por um lado, a produção dos meios de existência, dos objetos destinados à alimentação, ao vestuário, ao abrigo e aos utensílios destinados a esse fim. Por outro lado, a produção dos seres humanos, a propagação da espécie. As instituições sociais sob as quais vivem os homens em uma época e em um país dados são condicionadas por estes dois tipos de produção: pelo estado de evolução do trabalho, por uma parte, e da família, por outra. (MARX; ENGELS; LENIN, 1980, p.9)

Portanto, aqui, Marx não separa a esfera da produção e da reprodução enquanto lei universal de desenvolvimento das sociedades humanas. De acordo com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, a história da sociedade é a sucessão de formações econômico-sociais.

A humanidade conheceu diversos modos de organização social: o comunismo primitivo, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo, como formações hegemônicas. Embora os estudos apontem que existiram outros modos de economia subordinados e não hegemônicos, e que em determinadas situações há uma coexistência de variados modos de formação social, mas, em geral, uma delas apresenta-se no nível superior com relação ao desenvolvimento das forças produtivas. E por entender que o desenvolvimento avança verticalmente, das formas inferiores para as superiores, os estudiosos do materialismo histórico seguiram este percurso.

As formações sociais em fases anteriores ao capitalismo foram processos que decorreram em extensos períodos de tempo, caracterizando certa estabilidade no modo de produção e implicando morosidade no desenvolvimento das forças produtivas, e consequentemente, no modo de vida das pessoas. Isso contribuiu para que os elementos culturais fossem incorporados por diversas gerações de forma inquestionável, sendo apercebidos como processos naturais e não como processos histórico-sociais.

Segundo a concepção materialista dialética as diversas formações sociais tiveram a sua organização política, suas instituições educacionais e culturais, a organização do trabalho pautados em valores, condutas e comportamentos sociais por elas mesmas (re) construídos, transmitidos e reproduzidos, em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas e as construções que a humanidade foi reunindo passo a passo.

Engels, no livro "Origem da família, da propriedade privada e do Estado" (2000), ressalta o movimento histórico da humanidade, concluindo que as relações desiguais entre homens e mulheres têm gerado a opressão e a dependência da mulher. Esta opressão, segundo o supracitado autor, será percebida como resultado de um processo histórico ligado ao desenvolvimento das forças produtivas e, como consequência deste, a própria natureza e evolução da instituição família.

Partilhamos com Engels (2000), o entendimento de que as desigualdades sociais e a opressão da mulher são construções sociais que derivam do modo de produção da existência. Por isso, torna-se relevante observar e analisar os aspectos contraditórios concernentes às relações sociais e, em particular, as relações de gênero que ocorrem em diversos espaços educativos construídos na/pela sociedade.

À guisa dos pressupostos do materialismo histórico-dialético se compreende que a reconstrução das relações sociais (classe, gênero, raça dentre outras) e a formação de valores e comportamentos humanos resultam da práxis social

que expressa os processos de produção e organização da vida social, os conceitos, os hábitos e costumes ensinados, aprendidos e (re) produzidos em diversos espaços pedagógicos.

As relações sociais na sociedade de classes foi objeto de estudo de Marx e Engels, autores/precursores do método materialista histórico-dialético. O marxismo clássico centrou suas análises nas relações que ocorrem nos espaços do trabalho na sociedade capitalista. Embora não aprofundassem as relações de gênero, denunciaram a opressão e a existência de relações antagônicas entre os sexos.

O mérito dos estudos de Engels (2000) sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado foi o de perceber as relações entre homens e mulheres, formadas a partir da base material da produção da existência humana, se constitui, pois, em uma construção social, distanciando de outras perspectivas que até então, situavam as relações entre os diferentes sexos como resultado de um processo biológico e natural.

Engels, desnaturaliza a opressão das mulheres ao entendê-la como um fenômeno social em evolução, quando estabelece a ligação entre mudanças estruturais, relações familiares e divisão social do trabalho. Mas, uma das principais críticas realizadas à concepção desenvolvida por Marx e Engels é a de priorizar como base da formação econômica e política, o desenvolvimento das forças produtivas e as formas de produção dos meios de existência, não aprofundando a dimensão da reprodução humana, com vistas à propagação da espécie, o que levou os autores a ignorar os papéis atribuídos aos homens e mulheres e as respectivas relações de poder estabelecidas neste campo.

Outra crítica feita a Engels foi à de que, ao situar a primeira divisão sexual do trabalho como uma divisão natural apontou o trabalho doméstico como se fosse algo inerente à condição feminina e não como resultado das relações sociais

de produção, o que aparece como uma contradição com a percepção dialética e histórica da formação humana que define o ser, sua consciência e suas aspirações como resultadas da forma de produzir a existência (COSTA, 1998, p.22). Embora apresentando esta contradição teórica, a autora observa que, o próprio marxismo descreve a historicidade do trabalho doméstico abordando a passagem do trabalho doméstico de caráter comunitário e coletivo para o caráter privado e sobre a responsabilidade da mulher. Sobre isso, Costa explana que,

> Para a perspectiva do Marxismo clássico o trabalho doméstico que era realizado pelo conjunto da comunidade, adquire um caráter privado e passa a ser realizado por cada mulher isoladamente dentro do seu lar, de sua célula familiar, que se vê transformada, assim em uma unidade produtiva de bens necessários para o consumo imediato de seus membros. O trabalho realizado nessa pequena unidade de produção perde seu valor social. (COSTA, 1998, p. 48)

Sobre a dimensão política e social da reprodução humana pudemos contar com a contribuição das feministas e estudiosas das questões de gênero, quando estas problematizam as relações sociais, os valores, os símbolos, as linguagens e as estruturas sociais que historicamente fundamentaram as desigualdades de gênero e a opressão da mulher na sociedade.

O feminismo é um movimento político de luta das mulheres. Entretanto, é mais correto pensar em feminismos, pois, na verdade, existe uma pluralidade de movimentos, que fazem distintas leituras de mundo e, por conseguinte, propõem diferentes debates e lutas feministas. (NORBACK et al, 2008, p. 175). Entre as principais correntes do movimento feminista temos o que se denominou de feminismo radical e o que chamamos de feminismo marxista ou socialista.

Enquanto as feministas radicais estão buscando a base autônoma da opressão das mulheres, as feministas marxistas ou socialistas não analisam simplesmente o patriarcado, mas a relação entre patriarcado e modo de produção.

O feminismo socialista busca o referencial teórico marxista para refletir a questão da mulher e suas funções e papéis sociais especificadas no sistema capitalista. Além da esfera da produção, traz também a esfera da reprodução, discutindo questões como a participação feminina no trabalho, no espaço do lar e no mercado e também a crítica ao papel preponderante da mulher no exército industrial de reserva [8].

Realça-se que, para as feministas socialistas as desigualdades entre homens e mulheres não são apenas fruto das privações e carências econômicas, mas de uma inter-relação do sistema econômico, pautado nas divisões de classe e na subordinação do gênero feminino em função de relações patriarcais de dominação do homem sobre a mulher. Vários estudiosos marxistas também assumem essa afirmativa. No entanto, do ponto de vista metodológico, em análises feitas por estes, adotam como caminho de reflexão as condições estruturais do modo de produção social. A citação abaixo demonstra isso:

> Talvez uma das contribuições mais interessante seja a tentativa de não se limitar ao conceito de classe, necessariamente derivando na relação com os meios de produção, inseridos nas relações sociais de

[8] Segundo os Marxistas, o sistema capitalista não garante meios de subsistência a todos os membros da sociedade. Pelo contrário, é condição do sistema a existência de uma massa de trabalhadores desempregados, que Marx chamou de exército industrial de reserva, cuja função é controlar, pela própria disponibilidade, as reivindicações operárias. O conceito de exército industrial de reserva derruba, segundo os marxistas, os mitos liberais da liberdade de trabalho e do ideal do pleno emprego. Disponível em: http://www.renascebrasil.com.br/f_capitalismo2.htm. Acesso em 19 ago. 2010.

> produção mais resgatar o conceito de divisão social do trabalho por gênero, utilizado, na Ideologia Alemã e nos manuscritos de 1844. Isto porque a divisão social do trabalho seria anterior ao próprio surgimento da sociedade de classes, o que permitiria a reflexão teórica buscar os elementos para a necessária diferenciação entre exploração econômica (de classes) e a opressão de gênero. (IASI, 1991, p.2)

Concordando com Iasi (1991), acreditamos que é preciso situar a divisão social e sexual do trabalho na qual a condição da opressão e exploração da mulher aparece derivada da forma de organização da produção combinada com a tradição cultural. Nesta perspectiva, as relações que envolvem homens e mulheres na produção e reprodução da sua existência não se limitam apenas à relação antagônica entre grupos de homens e mulheres de uma classe, com homens e mulheres de outra classe.

Iasi (1991) chama a atenção para o problema do feminismo radical ao absolutizar a separação entre produção e reprodução e conceber uma oposição entre patriarcado (opressão de gênero) e capitalismo como opressão de classe. Nesta crítica faz referência aos estudos de Zillah Eisenstein (1997) quando questiona o feminismo radical e afirma que a visão extrema, acaba concebendo a história como patriarcal e suas lutas como as lutas entre os sexos. Desta forma, as contradições fundamentais se dariam entre homens e mulheres mais que entre burguesia e proletariado, de tal maneira que as relações determinantes passem a ser as de reprodução e não as de produção, o que para Iasi (1991) se constitui um equívoco.

A nossa constatação é de que o feminismo que se vincula ao pensamento socialista e marxista vem expressar a necessidade de aprofundar os estudos sobre as relações sociais, compreendendo que na produção da vida social se entrecruzam diversos fatores, dentre estes, o gênero, o qual não pode ser desconsiderado.

Tendo como referência esta concepção analítica, não dá para conceber as relações desarticuladas ou focalizadas em apenas um dos aspectos da sua dimensão. O equívoco de alguns estudiosos é centrar a análise da vida social apenas na questão econômica, o que os distancia da percepção de Marx, uma vez que para este, o aspecto material que envolve a vida social é o ponto de partida para a análise do movimento da sociedade. E a vida social se constitui de múltiplas dimensões, mediadas pelas relações sociais. Neste sentido, Marx chama a atenção para a articulação entre infraestrutura e superestrutura social.

Japiassú e Marcondes explicitam e diferenciam os conceitos anteriores citados:

> Infraestrutura é o conceito que no Marxismo designa numa sociedade sua estrutura econômica, ou seja, as relações econômicas de produção e as contradições delas decorrentes. [...] sendo a base material da sociedade, determina a superestrutura, isto é a ordem política, jurídica, cultural, educacional, etc., dessa sociedade; porém, essa relação não deve ser vista de forma mecânica, mas dialética, já que a superestrutura por sua vez, influencia também a estrutura, assegurando sua manutenção e reprodução, ou podendo levar a modificações nela. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.174)

O desenvolvimento da sociedade ocorre num processo permanente em que se torna possível que as sociedades atuais apresentem singularidades que permitem a permanência de modo transfigurado de relações sociais advindas de modos de produção anteriores, pois ao mesmo tempo esta formação singular constitui-se de relações que trazem em si continuidades, inovações e rupturas. Essa é uma premissa que consideramos na análise das relações sociais no campo brasileiro. Sobre isso, trataremos no capítulo seguinte.

A nosso ver, o capitalismo como forma superior de desenvolvimento das forças produtivas, combinou as tradições e as formas de relações desiguais de modo a fortalecer o sistema competitivo e a exploração do trabalho. A desvalorização do trabalho feminino favorece o aumento da exploração, e das taxas de lucros dos capitalistas. Nesta perspectiva, a luta específica das mulheres contra a opressão, se vincula, sem que isso signifique perda da sua particularidade, à luta mais ampla pela transformação integral da sociedade.

Acreditamos ainda que as questões e problemas de relações entre classe, sexo e outras formas de divisão que geram desigualdade, encontram-se articuladas. Todavia, compreendemos que a consciência de classe suplanta a consciência que eventualmente a categoria de sexo possa alcançar, pois segundo Saffioti,

> Se as mulheres da classe dominante nunca puderam dominar os homens de sua classe, puderam, por outro lado, dispor concreta e livremente da força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada. A solidariedade entre os elementos de uma categoria de sexo subordina-se, pois, a condição de classe de cada um. (SAFFIOTI, 1976, p. 85)

O sistema capitalista traz consigo perspectivas de pensamentos diferenciados entre classes antagônicas, de modo que o pensamento se encontra condicionado pela posição dos indivíduos na sociedade classista. Vemos que a própria construção da ciência contém, desde o seu nascimento, a dicotomia social que a sociedade de classes explicitou. Esta perspectiva diferenciada também se faz presente na teoria feminista desde sua origem.

Pelas discussões até aqui realizadas, acreditamos que não se deve analisar o problema da mulher apenas considerando a sua condição de classe e sua inserção no mercado de trabalho, pois sua força de trabalho ora se põe no

mercado como mercadoria a ser trocada, ora se põe no lar enquanto mero valor de uso que guarda uma conexão com a determinação enquanto mercadoria de trabalho do chefe de família, neste caso o homem. Por isso, temos a necessidade de considerar os arquétipos femininos que a sociedade constrói e alimenta na adaptação da mulher às duas ordens de papéis: no lar e no trabalho, onde a categoria sexo é utilizada para justificá-los.

É ilusório pensar que a mera emancipação econômica será suficiente para libertar a mulher de todos os preconceitos que a discriminam socialmente, uma vez que há uma tendência histórica de um descompasso entre o desenvolvimento das forças produtivas e a mudanças das relações sociais e das instituições que lhes dão substância. Assim, a libertação econômica não constitui em si mesma a libertação integral da mulher. O contrário também ocorre. Embora se possa adquirir uma igualdade política formal, isso não garantirá a libertação da mulher mantendo alienada[9] a sua força de trabalho e de suas capacidades reprodutivas.

Saffioti (1976, p. 132) ao criticar a perspectiva autônoma do feminismo, o qual separa a luta das mulheres do contexto da luta de classes dentro da sociedade competitiva, observa que tal perspectiva corresponde a um feminismo pequeno burguês que no fundo e inconscientemente, caminha a reboque das classes sociais antagonicamente situadas no sistema de produção, prestando inestimáveis subsídios à “ideologia das sociedades competitivas sem classes e sem preconceitos de sexo” e expressando-se como um feminismo da classe dominante.

Saffioti afirma ainda que este feminismo se revela não

[9] O termo alienado e alienação ingressam no vocabulário filosófico graças a Hegel e a Marx. Em Hegel, a alienação designa o fato de um ser, a cada etapa de seu devir, parecer como o outro, distinto do que era antes. Para Marx, e no sentido do termo aqui empregado, ela significa despossessão, seguido da idéia de escravidão. Quando se diz que o trabalho é alienado, estamos reconhecendo que o produtor está sendo despossuído do fruto do seu trabalho. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 6)

como uma agudização das tensões sociais, mas, ao contrário, como um mecanismo de atenuação dessas tensões, operantes no nível das sociedades nacionais e também no plano internacional, enquanto as contradições entre desenvolvimento e subdesenvolvimento estavam se tornando mais agudas.

Concordando com a análise feita por Saffioti ressaltamos o fato de que em contextos onde o desenvolvimento das contradições está se aprofundando nem sempre ocorrem lutas que expõem de maneira clara as contradições entre as classes e que asseguram ganhos para os trabalhadores.

As lutas políticas de maior radicalidade, nem sempre se realizam no mesmo momento em que o sistema capitalista eleva os níveis de exploração. Ao contrário, as referidas lutas ocorrem na maioria das vezes em períodos em que os trabalhadores estão em condições mais favoráveis. O aumento da exploração também se deve às dificuldades das classes exploradas defenderem os seus interesses. Por isso, a teoria marxista postula que as condições para que ocorram transformações sociais decorrem das contradições no desenvolvimento das forças produtivas e da capacidade de ação dos grupos e classes para impulsionar as mudanças desejadas.

Analisando as formas como os movimentos feministas se colocam no contexto da luta de classes dentro da sociedade competitiva, Saffioti (1976, p.132) afirma que o feminismo socialista teve também seu papel no abrandamento das tensões ao fazer análises desfocadas do modo de produção capitalista em expansão. Ressalta ainda que agindo assim, deixou de evidenciar as relações que determinam a funcionalidade do capitalismo internacional, colocando o problema da mulher apenas na dependência do desenvolvimento econômico das economias locais que estariam sendo obstruídas por estruturas arcaicas e jamais pelos interesses dos países altamente desenvolvidos.

Esta afirmativa nos leva à compreensão de que as determinações do problema da opressão gênero devem ser buscadas no modo de produção visto como as relações concretas de existência social dos indivíduos, articulando os fatores culturais que estão ligados ao desenvolvimento econômico, obstruindo ou retardando-o. Essa perspectiva encontra-se tanto nos estudos de Saffioti (1976), ao enfatizar a dependência econômica, incidindo nas formas de subjugar, oprimir e explorar o trabalho das mulheres, quanto nos estudos de Quijano (2005), o qual revela que no continente americano, o desenvolvimento do capitalismo expõe suas duas faces; a imperial e a face dependente enquanto produto de um único processo de organização do sistema capitalista.

A análise da natureza das relações sociais deve partir da constituição do modo de produção operante. Não se pode entender o patriarcado[10] e o capitalismo como sistemas autônomos e independentes, mas entrelaçar estes eixos de dominação entre si e com outros.

Na sociedade capitalista fatores como classe, gênero e raça, se entrecruzam e se determinam, reproduzindo desigualdades históricas que situam contingentes formados de homens e mulheres numa posição estrutural antagônica a de outros contingentes igualmente constituídos por homens e mulheres; e onde as mulheres arcam também com o peso de outra determinação o sexo.

> Na medida em que a mulher foi, em sua expressão o primeiro ser humano a romper antes mesmo que esta existisse como fundamento de um modo de

---

9 Patriarcado é uma forma de poder social genérico com base em um modo de dominação, cujo paradigma é o homem. Esta ordem garante a supremacia dos homens e do sexo masculino sobre a inferioridade das mulheres anteriores e do feminino. É também uma forma de dominação dos homens sobre outros e alienação entre as mulheres. (in: LAGARDE, 1997, p.52). As nossas análises relacionam o patriarcado como sistema ideológico que se vincula ao modo de produção e reprodução social.

> produção, a mulher carrega o pesado fardo da tradição de subalternidade. O passado se enraizou de tal modo em seu ser que suas condições de vida lhe parecem normais. Se é difícil tornar o trabalhador consciente do mecanismo pelo qual opera a ordem social competitiva, muito mais difícil será conscientizar a mulher de sua determinação potenciada. (SAFFIOTI, 1976, p. 84)

Ao refletir sobre o sistema patriarcal, vimos que o modelo remonta a sociedade e ao pensamento grego, o qual definia uma ordem para a vida na *pólis*, ou seja, no espaço público, e outra ordem para a vida na oikia (espaço doméstico familiar). As atividades que se realizavam na polis eram atribuídas aos homens livres, ou seja, (aqueles que tinham sobre o seu domínio a riqueza privada e outros povos escravizados) os que poderiam exercer e construir o pensamento lógico racional voltado para explicar o sentido da vida e da organização da sociedade humana, e dirigir a produção de bens ao atendimento das necessidades das pessoas, grupos e classes. As atividades para a reprodução biológica da vida e os trabalhos da esfera doméstica eram atribuídas aos escravos e as mulheres.

Neste período prevalece a percepção de que a principal atividade humana era de característica contemplativa exercida pelos cidadãos livres enquanto as atividades laborais eram vistas como inferiores. Para o marxismo, essa visão depreciativa da prática posicionava a teoria como superior e já demarcava uma situação de classe onde se distinguiam escravos e cidadãos, embora o conceito de classe fosse desenvolvido posteriormente. Ao nosso ver aqui também já começa a dicotomia produção e reprodução demarcando a desvalorização da esfera da reprodução humana, atribuída sobretudo ao sexo feminino.

A compreensão do trabalho como elemento central no processo de formação humana, só será desenvolvida mais recentemente. O que significa que o trabalho como elemento

criador e formador, é fruto de um longo processo histórico, quando o desenvolvimento da prática material já amadurecera e passara a cobrar premissas teóricas necessárias à consciência da práxis social. Acerca destas questões, Vásquez destaca que,

> A ideia de que o homem se faz a si mesmo, e se eleva com ser humano justamente por meio da atividade prática de seu trabalho, transformando o mundo material - ideia que só surgira na consciência filosófica moderna - era em geral alheia ao pensamento grego. Para este o homem se eleva exatamente pelo caminho inverso: isto é, pela libertação de toda a atividade prática e material, e, portanto, isolando a teoria da prática. (VASQUEZ, 2007, p. 37)

Na antiguidade grega, a filosofia ignorou, rejeitou e inferiorizou a trabalho manual estabelecendo uma cisão no trabalho imprimindo a diferenciação de valor entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa visão encontra sua mais marcante expressão em Platão e Aristóteles.

Para Platão a vida teórica como contemplação das essências (bios theoretikos) adquire uma primazia e a vida plena é alcançada mediante a liberação com respeito a tudo o que neste mundo empírico obstaculiza. Esta contemplação das "ideias perfeitas, imutáveis e eternas" se traduz no apego do homem como ser corpóreo às coisas, à matéria e sua sujeição aos afazeres práticos. Já Aristóteles entende que a atividade material carece de significação propriamente humana. Para o mesmo, um Estado dotado de uma Constituição ideal não podia tolerar que seus cidadãos se dedicassem à vida do trabalhador mecânico ou do comerciante, a qual considera ignóbil e inimiga da virtude. Tampouco, vê-los entregues à agricultura. Defende que o ócio é uma necessidade, tanto para adquirir a virtude como para realizar atividades políticas. (VÁSQUEZ, 2007, p. 37-38)

Para os teóricos gregos, o trabalho manual além de ser hostilizado é visto em função de sua utilidade ou capacidade de satisfazer uma necessidade humana concreta. As atividades relacionadas à reprodução humana e ao trabalho doméstico foram vistas como inferiores porque neste contexto, estão relacionadas a afazeres práticos que dificultam a vida contemplativa. Essa teoria "naturaliza" a opressão do senhor sobre o escravo, a subordinação da mulher e expressa a ideia de que somente o cidadão livre tinha a capacidade e o poder do conhecimento, da fala e do discurso. (SILVEIRA, 2004)

As mulheres estão presas ao que os gregos consideravam como sua condição natural: a maternidade e o trabalho doméstico, por isso foram considerados incapazes para exercerem a atividades pensantes e política.

> A divisão social do trabalho aprofunda, destarte, a divisão entre contemplação e ação, e leva a exaltação do homem com ser teórico. [...] E essa hostilidade da sociedade escravista grega ao trabalho manual estende-se a outras atividades na medida em que estas não podem subtrair-se ao contato direto e imediato com as coisas materiais. (VASQUEZ, 2007, p. 41)

Vale ressaltar que a visão das classes economicamente dominante sempre foi e permanece sendo a de que os seres que trabalham são inferiores. Na era moderna prevalecem relações capitalistas de produção e a exploração de classe, articulada com a opressão de gênero e raça.

A contribuição da categoria gênero para uma análise da divisão social do trabalho e a forma de integração da mulher tem grande relevância na interpretação que fazemos do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Essas contribuições se fazem porque o conceito de gênero é multidimensional.

> [...] 1) a construção social de gênero tem uma base material e não apenas biológica, que expressa na divisão sexual do trabalho; 2) as relações de gênero levam a noção de práticas sociais e a existência de práticas sociais diferentes segundo o sexo, 3)as relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres; 4) as relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais, os mundos do trabalho, da política, da cultura se organizam conforme a inserção de mulheres e homens a partir de seus papéis masculinos e femininos; 5) gênero supera as antigas dicotomias entre produção e reprodução, público e privado e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas essas esferas; 6)a análise das relações de gênero só é possível considerando a condição global das pessoas – classe, raça, idade, vida urbana ou rural, e momento histórico em que se dá, e 7) o conceito gênero possibilita ver o que há de comum entre as mulheres, porque mostra como mulheres e homens estão no conjunto da sociedade. Estas colocações explicitam que as relações de gênero perpassam por todas as relações existenciais, seja, afetiva, social, produtiva e outras. (NOBRE; FARIA, 2003 apud AMORIM, 2009, p.80)

O modo de produção no sistema capitalista não somente produz a subordinação através das relações sociais, ele estratifica os trabalhadores, tanto do sexo feminino como do masculino, e mantém o controle e exploração do trabalho produtivo e reprodutivo necessário a reprodução do sistema.

Amorim (2009, p.80) citando Nobre e Faria, ressalta que a categoria gênero permite olhar para a amplitude de relações que as pessoas de diferentes sexos vivenciam considerando a condição global das pessoas – classe, raça, idade, vida urbana ou rural - e o momento histórico em que se dá.

Quando se fala de relações de gênero, trata-se de relações entre homens e mulheres, entre homens e entre mulheres. Todavia, há que se ter em conta que a relação de gênero, historicamente tem sido uma relação de desigualdade de poder, privilegiando o poder dos homens sobre as mulheres. Mesmo a mulher economicamente independente sofre discriminações que se justificam pelos valores dominantes na sociedade. A opressão feminina é um problema complexo cuja solução não apresenta apenas uma dimensão econômica.

Para Marx a verdadeira libertação da mulher é encarada como o processo geral de humanização de todo o gênero humano. É por isso que o tipo de relação entre os sexos se lhe afigura como índice de desenvolvimento da humanidade do homem (SAFFIOTI, 1976, p. 74). Neste sentido, ganha relevância problematizar as construções no campo simbólico enquanto representação dos conceitos e ideias que a sociedade constrói sobre si mesma. E uma das esferas de representação e de grande expressão sócio cultural é a ciência.

Os aportes teóricos do marxismo e de diversos estudos das feministas discutem as relações entre ciência e ideologia afirmando a existência de uma influência mútua
entre ambas, o que apontam para uma compreensão de que a ciência tanto pode ser um campo de reprodução de um conhecimento e uma cultura que desvaloriza a mulher como pode constituir-se em estratégias para desnaturalizar a opressão de gênero e legitimar as mulheres como sujeitos de um conhecimento potencialmente crítico e transformador.

Para Carrasco existem duas grandes razões ocultas da invisibilidade da mulher, nas ciências e na cultura:

> [...] uma mais antiga, de caráter ideológico patriarcal, e outra, possivelmente mais recente, de caráter econômico. A primeira está relacionada com as razões do patriarcado. Sabe-se que, em qualquer sociedade, o grupo dominante (definido por raça,

> sexo, etnia etc.) define e impõe seus valores e sua concepção de mundo: constrói estruturas sociais, estabelece as relações sociais de poder; elabora o conhecimento e desenha os símbolos e a utilização da linguagem. Mas, além disso, tais valores tendem a assumir a categoria de universais, com o que se invisibiliza o resto da sociedade. (CARRASCO, 2003, p.18)

Este entender nos impulsiona para perceber a necessidade de ver a ciência não apenas como processo cognitivo, mas também como produto histórico-social. Neste sentido, preocupa-nos desvelar como as instituições em suas práticas educativas foram construindo e elaborando um pensamento, justificando valores que reproduzem as divisões sociais presentes nas sociedades. Divisões estas, que tem se caracterizado em desigualdade, opressão e exploração.

O feminismo socialista, corrente de estudos aqui enfatizado, vai teorizar o gênero baseando-se nas categorias filosóficas constituintes do marxismo e dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que dá centralidade, entre outras questões, às articulações entre vida material e simbólica (campo ideológico), estabelecendo as conexões entre produção e reprodução social, entre divisão social e sexual do trabalho, e em última análise, entre o sistema de gênero e o de classe, entre ciência e ideologia[11] entre economia e política.

Uma das principais defensoras da integração entre classe e gênero, conforme Costa (1998, p.39) será Saffioti, ao afirmar que patriarcado e capitalismo são duas faces de um mesmo sistema produtivo e que classe e gênero foram sendo

---

[11] Ideologia constitui um corpo de idéias produzidas pela classe dominante que será disseminado por toda a população, de modo a convencer a todos que, aquela estrutura social é a melhor ao mesmo a única possível. Com o tempo essas idéias se tornam as idéias de todos, em outras palavras as idéias da classe dominante tornam-se as idéias dominantes na sociedade (GALLO, 1999, p. 34 apud MICHELLI, VIEGAS). Disponível em: http://www.filologia.org.br/pdf. Acesso em: 23 ago. 2009.

construídos simultaneamente ao longo da história, e, por conseguinte, as discriminações sofridas pelas mulheres apresentam dimensões de ordens econômicas e políticas que, para fins exclusivamente analíticos, é impossível separar segundo sua filiação ao patriarcado ou ao capitalismo.

Adotamos o conceito de gênero como categoria analítica por entender que este permite ampliar a percepção das relações sociais construídas. É a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria ideias sobre que é um homem, o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero, e as funções e papéis sociais que lhes são atribuídos. (CAMURÇA; GOUVEIA, 2004, p.12)

A definição de gênero baseia-se nas diferenças que distingue os sexos, percebida em cada sociedade, e que se manifestam nos papéis e *status* atribuído a cada sexo, constitutivos da identidade sexual dos indivíduos, onde se permeiam relações de poder. Sobre isso, Beauvoir argumenta que,

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Esta autora reitera que no conceito de gênero, diferenças entre homens e mulheres são culturalmente construídas e expõem como conteúdo as relações de poder e valores que foram se materializando e expressando a sociedade dividida em classes, que mantêm um sistema patriarcal, onde a mulher se encontra subordinada, explorada e oprimida.

Para Scott (1995) as análises sobre o tema gênero devem ultrapassar a esfera do privado e do cotidiano e ser pensadas de forma mais ampla, levando em conta as relações sociais, econômicas e políticas. Mais ainda, pensar sobre as

expressões de poder baseadas em diferenças entre os sexos, e por elas legitimadas.

> [...] quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constroem as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

As desigualdades de gênero e a opressão da mulher surgem não apenas no espaço do sistema econômico, mas também com a dominação masculina hegemônica, que segundo Moreno (1987) não é qualquer modelo masculino é um arquétipo viril com determinadas qualidades, status, e um conjunto de valores que se impõe aos demais membros da sociedade. Cabe ressaltar que este arquétipo masculino historicamente representou os modelos e posturas de um ser masculino pertencente à classe economicamente dominante.

Assim, poderemos problematizar e perceber quais são os elementos que se integram nesta caracterização de um arquétipo dominante, relacionando com as classificações e modos de caracterizar e dividir as pessoas em classe, gênero, raça e outras formas de estratificação. Poderemos também questionar como em uma determinada sociedade se organiza as instituições responsáveis pela manutenção do sistema e a reprodução dos valores, comportamentos e relações julgadas necessárias à reprodução desta formação social.

Há uma relação entre as instituições de uma época e seu sistema econômico, de tal maneira que as construções culturais podem obstruir retardar, ou impulsionar a emancipação da classe trabalhadora e em especial da mulher como elemento mais atingido pelas divisões e desigualdades sociais.

É da natureza das sociedades competitivas a exclusão de contingentes humanos. Em uma sociedade cindida pelas desigualdades (de classe, gênero, raça, etc.) deve-se não perder de vista a inter-relação que qualquer fenômeno social tem com a globalidade da vida social e sua dinâmica histórica nas representações que expressa os universos simbólicos: as artes, a religião, as ciências e a língua, (Bourdieu, 1998, p.8).

Cecília Sardenberg (2002) citando Gastón Bachelard[12] lança um olhar crítico que refuta a suposta neutralidade das ciências, ao considerar que todo conhecimento, no momento da sua construção é um conhecimento polêmico, que primeiro tem que destruir para abrir espaço para suas próprias construções. Nesta perspectiva a ciência está calçada de pressupostos que acabam por determinar relações de gênero e a invisibilidade das mulheres enquanto agentes e produtores de conhecimento.

> De fato, instrumentada por um olhar desconstrucionista de gênero, a crítica feminista tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da ciência moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi neutra. (SARDENBERG, 2002, p. 89)

A crítica feminista à suposta neutralidade da ciência nas relações de gênero se aplica por assim dizer, também a pedagogia enquanto área do conhecimento. Ela vai problematizar que os valores considerados femininos foram excluídos das ciências e que as desigualdades de gênero estão presentes na produção e na estrutura do conhecimento considerado científico, assim também nas práticas educativas.

---

[12] Sobre essa questão ver: Bachelard, Gastón La Dialectique de la Durée, P.U.F. Paris, 1963 apud Lecourt (1975, p.88).

A educação enquanto área de conhecimento estabelece relação com as diversas ciências e incorporam constructos teóricos metodológicos que são "propagados" como percursos necessários à aprendizagem e construção do conhecimento. É impossível falar de educação abstratamente descolada da história, das contradições, dos conflitos e consensos decorrentes da ação e atuação das classes, dos grupos e dos gêneros humanos.

Existem diversas formas de educar. Pois, sendo que as mudanças culturais dependem, num grau decisivo da práxis transformadora, impulsionada pelas ações das classes, grupos, organizações, instituições e da capacidade dos sujeitos para inferir e guiar as mudanças de acordo com os seus interesses e possibilidades e em contraposição a interesses divergentes; neste movimento também se inseri o próprio movimento pedagógico e suas práticas educativas.

Beauvoir (1970) observando o papel social da educação vai afirmar que é na sua função de formalizadora das expectativas e condutas adequadas para o mundo social que encontram as matizes das desigualdades de gênero.

> Mas é sem dúvida impossível tratar qualquer problema humano sem preconceito: a própria maneira de pôr as questões, as perspectivas adotadas pressupõem uma hierarquia de interesses: toda qualidade envolve valores. Não há descrição, dita objetiva, que não se erga sobre um fundo ético. Ao invés de tentar dissimular os princípios que se subentendem mais ou menos explicitamente, cumpre examiná-los. (BEAUVOIR, 1970, p.22)

Esta autora analisa os condicionantes psicológicos e culturais presentes na educação. Entretanto, compreendo que a interpretação está limitada ao não estabelecer a ligação da educação como as demais dimensões da vida social. Pois é a sociedade que estabelece os limites e possibilidade, a qualidade e quantidade, forma e conteúdo da educação.

É o movimento da sociedade de transformar e ser transformada que possibilita mudanças na área do conhecimento. Isso significa que ao lutar pela educação é necessário simultaneamente lutar pela transformação da sociedade. No entanto, considero relevante a contribuição da autora ao revelar os condicionantes psicológicos e culturais nas práticas educativas, o que contribui para projetar avanços em novas vivências pedagógicas.

Não podemos deixar de perceber o desenvolvimento de determinada sociedade e das suas instituições, sem ter em conta os contextos correspondentes, as relações sociais existentes, e o pensamento que esta sociedade constrói sobre si, e as contradições e conflitos que lhes são inerentes. De tal forma, é possível não somente desmistificar, mas ainda, questionar a capacidade instrumental das ciências humanas afirmadoras do *status quo* capitalista para solucionar problemas sociais gerados por essa ordem, sobretudo quando manipulada pelos centros decisórios, para dar viabilidade ao processo de incorporação uniforme dos conhecimentos científicos por uma população dividida em classes sociais. (SAFFIOTI, 1976, p. 21)

Por outra parte tem que se observar o fato de que a conservação de sistemas de valores originados em estruturas sociais anteriores permite às sociedades de classe utilizar de modo diverso a força de trabalho feminina. A esse respeito, Saffioti enfatiza que,

> O modo capitalista de produção não faz apenas explicitar a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade em classes sociais. Lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços. Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher passa a interferir de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A

> elaboração social do fator natural sexo enquanto determinação comum é que assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. (SAFFIOTI, 1976, p. 35)

A exploração econômica do trabalho da mulher é um elo fundamental da manutenção destes sistemas de opressão e exploração colocados por Saffioti. Não considerar as mulheres na sua relação com a produção, implica não compreender aquilo que elas fazem como trabalho e estas como trabalhadoras.

As condições de reprodução da espécie e da sua força de trabalho provem precisamente da relação entre o trabalho reprodutivo realizado pelas mulheres no lar e das condições de sua inserção no trabalho para o mercado, sendo este determinado pelo primeiro.

Engels teve o mérito de reconhecer e as condições históricas da opressão da mulher e de legitimar o seu direito ao trabalho numa época em que o movimento operário de composição masculina, descrevia as trabalhadoras como rivais. Os marxistas também refletiram que a libertação da mulher não se atingiria apenas pela ascensão a postos de trabalho e funções políticas dentro do velho sistema social, nem tão pouco apenas com o esclarecimento e a denúncia da tradição patriarcal, era necessária a superação dos determinantes da exploração, quais seja a natureza das relações sociais que se constituíram a partir da organização da divisão social do trabalho e o pensamento (presente na esfera da superestrutura) que justifica e reproduz a exploração de homens e mulheres da classe trabalhadoras, e a opressão da mulher.

Como se vê na sociedade capitalista, se a participação do homem da classe dominada é tolhida, mais ainda a da mulher desta classe. O direito ao exercício político embora sendo resguardados no campo formal, condicionamentos de classe, gênero e raça, limitam a participação.

O feminismo tem denunciado que os privilégios e as oportunidades desiguais entre homens e mulheres e entre grupos e classes sociais, combinadas a falta de acesso ao conhecimento, à informação e à formação política, contribuem para manter sólidas as formas de opressão e dominação que a sociedade reproduz. Com isso, problematiza as instituições e formas de representação política defendendo a necessidade das mulheres participarem dos espaços decisórios.

Michelle Perrot (1992, p.177) em seus estudos sobre a condição da mulher na França vai observar que junto com a formação do Estado Moderno se formulou uma política que juridicamente separa o público do privado de modo a criar as condições para em larga medida separar os proletários e as mulheres do público entendido como espaços de gestão política. Perrot ainda enfatiza que, *as fronteiras entre o público e privado nem sempre existiram [...]. Sua evolução, a fragilidade do seu equilíbrio, a tendência global à privatização com fases alternadas entre o "público" e o "privado" são um dos principais temas da reflexão contemporânea [...].* (Idem, p.177)

Esta mesma autora tece críticas aos estereótipos antifeministas que se pauta na divisão sexual e que foram enunciados de notáveis filósofos.

> Hegel fala da "vocação natural" dos dois sexos. "O homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência ou em qualquer outra atividade do mesmo tipo. Digamos de modo geral no combate e no trabalho que o opõem ao mundo exterior e a si mesmo." A mulher pelo contrário é feita para a piedade e o interior. (PERROT, 1992, p. 177)

Iris Marion Young (1996.) afirma que a consecução de valor econômico depende do incremento da igualdade política, tanto que o alcance da igualdade política depende do incremento da igualdade social e econômica, e que o problema da participação na democracia liberal é que alguns grupos estão privilegiados e outros oprimidos. E que os grupos em

situação privilegiada terminam por impor os seus interesses aos demais.

> [...] seu privilégio possibilita que alguns grupos projetem suas capacidades, valores, estilos cognitivos e de conduta fundamentados neste grupo, como a norma a qual todas as pessoas deveriam adaptar-se. As feministas em particular têm sustentado que a maioria dos lugares de trabalho atual, sobretudo os mais desejáveis pressupõem um ritmo de vida e um estilo de conduta típico dos homens e que das mulheres se espera que se acomodem as expectativas dos lugares de trabalho que se assume ditas normas. (YOUNG, 1996, p.119) [13]

De acordo com essa autora há que pensar a dimensão política e econômica articulada. E em se tratando do problema da mulher na sociedade de classe, há que se ver a exploração do seu trabalho tanto dentro do lar quanto no mercado, como um elo fundamental da manutenção deste tipo de sociedade. As mulheres foram historicamente condicionadas a se manterem enquanto reserva de mão de obra marginalizada da qual o capitalista pode dispor na medida em que se torne necessário para manter o equilíbrio do sistema.

Todavia, pensar a superação das desigualdades sociais de gênero e classe exige transformar as bases materiais e simbólicas que geram e sustentam uma cultura hegemônica que legitima e justifica o modo de existência propiciando a reconstrução dos papéis estabelecidos e as relações desiguais de poder entre homens e mulheres e entre classes.

A cultura é um produto social de uma determinada forma de sociedade, portanto a solução racional para qualquer problema da práxis humana está em buscar compreender

---

[13] Citação extraída do texto de Iris Marion Young, Vida política y diferencia de grupos. Uma critica del ideal de ciudadania universal. In. CASTELLS, Carmem (org.) *Perspectivas feministas em teoria política*. Barcelona Paidós, 1996. p. 99-126 Tradução nossa em 11 de novembro de 2009.

essa práxis em seu processo histórico na relação que o ser humano estabelece com a natureza e a sociedade. Estes dois aspectos não podem se separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam mutuamente (MARX, 2004, p.11). Este autor observa que na sociedade capitalista há um desenvolvimento desigual e combinado entre política cultura e economia, existindo uma interdependência entre estas esferas. Para ele a economia vai se desenvolvendo de forma autônoma gerando um descompasso entre uma lógica econômica e uma lógica política. Há também um desenvolvimento desigual e combinado interno entre nações o que torna possível ao capitalismo combinar diversas formas de exploração do trabalho em diferentes economias.

Marx observa ainda que, há uma dificuldade de adentrar na objetivação histórica da transformação social e da construção de um pensamento para um processo de transformação já que, a ideia que se sobrepõem na sociedade e uma naturalização do modo de vida a partir das formas de organização da vida material. As ideias distorcidas do processo histórico de organização social é o que será denominada por ideologia. *[...] toda ideologia se reduz a uma concepção deturpada desta história ou a uma completa abstração dela. A ideologia é ela mesma apenas um dos aspectos desta história.* (MARX, 2004, p. 11)

A ideologia dominante é elemento cultural que camufla a realidade existente, apresentando às pessoas um mundo uno e harmônico, como se todos compartilhassem dos mesmos objetivos e ideais, e serve à sociedade em quaisquer dos aspectos que lhe sejam necessários para manter a ordem social. Podem-se incluir, aí, as marcas culturais da opressão de gênero.

Antônio Gramsci analisa o conceito de ideologia e formula o conceito de hegemonia sobre a vida cultural das sociedades observando que nestas coexistem diversas culturas que se relacionam e chocam entre si, dando ênfase à

afirmativa de que na sociedade de classe, as ideias e cultura hegemônica serão a da classe e grupos dominantes economicamente.

> A hegemonia é idêntica à cultura, mas é algo mais que a cultura porque, além de tudo, inclui necessariamente uma distribuição específica de poder, de hierarquia e de influência. Como direção política e cultural sobre os segmentos sociais "aliados" influenciados por ela, a hegemonia também pressupõe violência e coerção sobre os inimigos. Não é apenas consenso (como habitualmente se pensa numa análise trivial socialdemocrata do pensamento de Gramsci). Por último, a hegemonia nunca é aceite de forma passiva, está sujeita à luta, à confrontação, a toda uma série de "safanões". Por isso quem a exerce, tem de a renovar continuamente, reelaborar, defender e modificar, procurando neutralizar o adversário, incorporando as suas reivindicações, embora desembaraçadas de toda a sua periculosidade. (GRAMSCI, apud KOHAN, 2010)

Depreende-se, pois, precisar que a ideologia hegemônica da sociedade burguesa é uma visão deturpada de um processo histórico e social. Ela alimenta e justifica as desigualdades sociais. No entanto, as ideias também são um produto histórico.

Podemos afirmar que as desigualdades sociais, onde se incluí as de gênero são fruto da formação histórica da sociedade, justificada por uma ideologia que naturaliza a opressão das mulheres; a exploração de uma classe sobre outra, o racismo e outras formas de opressão e preconceito.

Exercendo uma forte influência sobre a sociedade, a ideologia faz os indivíduos assimilarem e multiplicarem determinadas ideias acerca das desigualdades sociais que são justificadas pelos fatores biológicos que naturalizam e esconde as causas históricas. Com esse discurso legitimador das relações sociais fundamenta-se e constrói-se a imagem de

homem e mulher, de proprietários e não proprietários, de trabalhadores/as e não trabalhadores.

A respeito da opressão de gênero, Moreno (1987, p.23) afirma que, uma cultura androcêntrica ergueu-se dentro da sociedade, o que para nós deve ser visto como um produto social resultado de um processo histórico que tornou possível que um determinado "arquétipo masculino", usando aqui o próprio conceito de Moreno, se impor como grupo dominante. Ainda de acordo com o autor citado:

> O homem como a medida de todas as coisas, enfoque de um estudo, análise e investigação desde unicamente a perspectiva masculina, e utilização posterior dos resultados como válidos a generalidade dos indivíduos, homens e mulheres. Este enfoque unilateral tem sido levado a cabo sistematicamente pelos cientistas, o qual há deformado ramos da ciência tão importantes como a História, Etnologia, Antropologia, Medicina, Psicologia e outras[14]. (MORENO, 1987, p.23)

A dominação do homem sobre a mulher mistifica a consciência masculina, levando o homem a assumir uma atitude contrária à libertação da mulher, o que acaba servindo aos interesses da classe que detêm o poder econômico. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. (CHAUÍ, 1996, p. 21)

O discurso ideológico que paira sobre a sociedade, sob o qual repousam justificativas para o tratamento diferenciado atribuído aos sexos, não é algo inócuo, mas cumpre uma função dentro da sociedade, necessitando, pois, de espaços e instâncias sociais para ser disseminado e manter-se vivo dentro da estrutura social, onde os homens da classe

---

[14] Sobre o androcentrismo – Moreno (1987) com tradução nossa do Espanhol para o Português.

dominada agem como mediadores no processo de marginalização das mulheres de sua mesma classe na estrutura ocupacional facilitando a realização dos interesses daqueles que na estrutura de classes ocupam uma posição oposta à sua.

A ideologia atua de modo sutil "naturalizando" e justificando preconceitos que são construções simbólicas fruto do desenvolvimento das relações sociais de dada sociedade, e que trazem condicionamentos econômicos e culturais que incorrem na projeção dos papéis sociais tanto para homens e quanto para as mulheres.

Falando sobre a produção e reprodução da desigualdade nas relações de gênero, Louro (1995, p. 3) observa que estas são *[...] realizadas nas múltiplas instâncias sociais, nas diferentes práticas, espaços e instituições, através dos símbolos, normas, doutrinas, através das intricadas redes de relações entre os sujeitos.* Por isso faz-se necessário atentar para os discursos sutis que circulam e os mecanismos que a sociedade dispõe para manter ou transformar a realidade existente.

Situando a educação no contexto de uma sociedade cindida em classes é que podemos problematizar o que significa a educação pensada sob o ponto de vista das classes dominantes, onde os trabalhadores são tidos como inferiores ou como coisas: "máquinas inteligentes", "capital humano". Essas são algumas designações que expressam a coisificação do ser humano e o que os capitalistas esperam da educação[15] com o fim de manter o controle e regulação do trabalho, da produção e dos conhecimentos a serem expropriados dos seus

---

[15] Reflexões apresentadas por Roberto Leher, no I Encontro Internacional de Pesquisa em Educação do campo: Conferência Inaugural - Educação Superior na América latina: Tensões e desafios. Universidade de Brasília – UnB – em 04 de agosto de 2010.

produtores diretos, isto é, os trabalhadores, e apropriado pelos capitalistas.

Ao refletir o contexto da educação que vem sendo defendida pelos movimentos sociais do campo, e mais especificamente pelo MST e se aperceber dos condicionamentos culturais presentes nas relações de gênero, necessário se faz problematizar como se deu o desenvolvimento das bases produtivas na agricultura e como foram se conformando as instituições e sistemas simbólicos (ciências, artes, religião, linguagem) em sua interação no processo de classificação e divisão social que tem marcado a exploração e a subordinação da mulher, acompanhada de sua exclusão sócio-política.

É preciso identificar no contexto de campo, quem são as classes que vivem do trabalho; como são reguladas e controladas as relações de trabalho; e como a educação se insere nestes processos. Com isso necessário se faz problematizar as estratégias educacionais ligada à problemática do desenvolvimento agrícola e as relações que estas justificam e instituem.

Assim é que ao propormos pensar a Pedagogia do Movimento Sem Terra pretendemos analisá-la no seu vínculo com as bases estruturantes das relações sociais no campo e buscar os significados construídos pelos sujeitos que dela tomam parte, refletindo como têm sido percebidas as questões de gênero.

Capítulo 2
As relações sociais e as incidências pedagógicas no contexto do campo

A análise das relações sociais no campo e de como a educação se constrói interagindo neste contexto, exige refletir sobre como se organizou o arcabouço da propriedade da terra, e como se estabeleceram as relações de produção e reprodução com a organização do trabalho na formação social brasileira.

Podemos dizer que do ponto de vista teórico o vínculo entre a propriedade privada da terra, organização do trabalho e as relações sociais (classe, gênero) e de poder no campo, em sua inter-relação com a origem, a natureza e o contexto da luta social dos movimentos sociais, vem sendo um objeto de reflexão para muitos estudiosos. Porém, a nosso ver ainda se apresenta como uma questão para estudo. Sem a pretensão de apreender toda a construção histórica sobre a questão referida, e motivada pela experiência social, busco analisar estas ligações.

Para tanto, entendemos ser necessário fazer um percurso ainda que breve, sobre o processo de organização da produção agrícola, a acumulação e distribuição das riquezas e da propriedade no campo, demarcando a divisão social do trabalho como elemento central do desenvolvimento da agricultura e da formação da sociedade.

Ao direcionar as preocupações para entender o modo da divisão social do trabalho coube pensar como nela está concebido e distribuído o trabalho entre homens e mulheres, as relações sociais que estão sendo construídas e os aprendizados extraídos e formulados sobre essas relações históricas.

Entendemos que de modo nenhum a sociedade pode desconsiderar ou prescindir do trabalho feminino, assim se faz necessário desvelar como ao longo do tempo se caracterizaram as relações de trabalho entre os diferentes

gêneros e classes no campo brasileiro.

A partir disto, é que poderemos refletir as relações de gênero no território do campo, analisando os papéis sociais e as razões as quais a integração das mulheres se fez de forma periférica, dependente e subordinada e da sua participação no sistema de produção expressar relações desiguais de trabalho e de poder entre homens e mulheres, e entre as classes.

O aspecto a ser estudado são as determinações econômicas e culturais que constituem a base material e ideológica que reproduzem as relações sociais existentes, destacando, na análise o duplo papel da educação enquanto elemento de transmissão, reprodução e construção de conhecimentos sobre as formas de trabalhar, viver e se relacionar. E de ao mesmo tempo se constituir em instrumento que pode contribuir na produção de novos conhecimentos e novas relações quando vinculada a perspectiva da transformação social.

Ao tratar da análise do desenvolvimento da sociedade no contexto do campo tem de se investigar as relações que se estabeleceram desde a colonização aos dias atuais. Stédile (1994) com base nos estudos de Gorender vai destacar que o elemento central do modelo de desenvolvimento brasileiro, tem sido a dependência externa que o caracteriza como um capitalismo dependente.

Tomando em conta a caracterização das sociedades capitalistas que se constituíram a partir da colonização dos territórios latino americanos, muitos estudiosos buscaram aprofundar a natureza das relações e articulações que se estabeleceram entre o desenvolvimento do capitalismo na América e na Europa simultaneamente.

O desenvolvimento do sistema de produção capitalista carrega desde a sua origem uma contradição: à constituição de um centro hegemônico dominante e um capitalismo periférico e subordinado e dependente.

Aníbal Quijano (2005, p.36-39) sustenta que, a base de formação para o novo sistema mundo foi edificada

originalmente na América, a partir da escravidão, visto que antes da América não existia capitalismo mundial tampouco havia um sistema de Estados, sendo a partir da colonização – e, portanto da escravidão e da servidão - que a Europa se desenvolveu.

Este autor defende a singularidade da formação do capitalismo a partir da colonização da América, afirmando que um dos eixos fundamentais do padrão de poder do capitalismo é a classificação social da população no mundo a partir da ideia de raça, sob a qual se estabeleceu as diferenças entre conquistadores e conquistados. Observa também que a formação do capitalismo na Europa e na América é parte de um processo único. Porém, na América ele combinou todas as formas históricas de controle do trabalho, exploração de seus recursos e produtos articulando a economia colonial em torno do capital e do mercado mundial.

> Em primeiro lugar, as diferenças entre conquistadores e conquistados codificaram-se na ideia de raça, suposta estrutura biológica diferente que localizava uns em situação “natural” de inferioridade em relação aos outros. Os conquistadores assumiram essa ideia como o principal elemento constitutivo e fundador das relações de dominação impostas pela conquista. [...] Em segundo lugar todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos articularam em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 36)

A partir da suposta estrutura biológica diferente se buscou justificar as relações de exploração e opressão que localizava uns em situação “natural” de inferioridade em relação aos outros e legitimar as desigualdades. Essa construção mental expressa à experiência básica da dominação colonial e desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade

específica, o eurocentrismo[16].

Para Quijano a categoria raça[17] foi aplicada pela primeira vez aos índios, não aos negros, sendo a partir desta construção que o capitalismo acabou produzindo identidades sociais historicamente novas como: índios, negros e mestiços. O autor observa que termos como espanhol, português e europeu que até então indicavam procedência geográfica passaram a receber também uma conotação racial relativa às novas identidades.

> Nesse sentido, a escravidão e suas relações e a hierarquia "racial" e de saberes a ela associada, que se assentaram na relação colonizador-colonizado, está intrinsecamente ligado ao capitalismo e impôs uma estrutura de poder que marca o modo de produção de forma muito mais profunda. (QUIJANO, 2005, p. 22)

Todas as relações eram histórica e sociologicamente novas. Primeiro por terem sido estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias para o mercado mundial que se formava; segundo porque não existiam apenas de maneira simultânea no mesmo espaço de tempo, mas, todas e cada

---

[16] Eurocentrismo: o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam mais velhas e até antigas. Essa perspectiva tornou-se mundialmente hegemônica, percorrendo o mesmo caminho traçado pelo domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à experiência e necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial, moderno e eurocentrado, estabelecido a partir da América. (in: QUIJANO, 2005, p. 59)

[17] O conceito de raças humanas foi usado pelos regimes coloniais e pelo *apartheid* (na África do Sul), para perpetuar a submissão dos colonizados; A definição de *raças humanas* é principalmente uma classificação de ordem social, onde a cor da pele e origem social ganham, graças a uma cultura racista, sentidos, valores e significados distintos. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Raça. Acesso em 10 janeiro 2011.

uma estavam articuladas ao capital e ao seu mercado, configurando um novo padrão global de controle do trabalho e de seus recursos e produtos.

Quijano, embora não aprofunde a natureza das relações de gênero no início da formação da sociedade capitalista, ele observa, que o fator sexo também estava articulado na divisão social do trabalho e na estruturação e regulação do modo de vida e trabalho da sociedade moderna que vai se constituindo a partir da colonização da América.

> *[...]* nelas se incorporam também outro fator, igualmente universal, porém muito mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram situados em uma posição natural de inferioridade, o mesmo ocorrendo com suas características fenotípicas, assim como com suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p.38)

Concordamos com as reflexões do autor, ao situar o processo histórico do desenvolvimento das relações sociais nas colônias e no caso em estudo da colônia brasileira, a partir das relações entre colonizadores e colonizados que ocorre em função do desenvolvimento das relações mercantis e da formação do sistema capitalista em expansão. Quijano observa que a partir daí se estabeleceu uma organização da produção e do mercado mundial que conformou um quadro de valores que colocavam os povos colonizados em uma posição desfavorável no mercado mundial e no controle e organização do trabalho. Estes foram submetidos a relações de trabalho de natureza escravagista e a imposição cultural com a negação das suas identidades originária e a desvalorização das capacidades e dos conhecimentos históricos dos povos colonizados.

Tomando por base estas reflexões ressaltamos a necessidade de aprofundar na análise sobre o fato de que, as relações sociais que se formaram neste processo estão

articuladas à divisão social e sexual do trabalho com classificação racial dos trabalhadores. Estes fatores incidiram na organização da produção e nas formas de exploração do trabalho e na origem do capitalismo imperial e do capitalismo dependente nas sociedades de origem colonial e na propagação de uma cultura de submissão, opressão e exploração de classe, gênero e etnias.

No aspecto cultural a classificação social impôs uma hierarquia de saberes com a imposição da cultura dos colonizadores e a desestruturação das comunidades nativas, seja pela imposição das relações de escravidão ou servidão seja pela incorporação transfigurada de alguns aspectos da cultura dos dominados, sem, no entanto, valorizá-la. De modo semelhante se tratou os povos africanos escravizados, vistos apenas como um instrumento de trabalho e, portanto, sem cultura.

Na organização da produção que teve início com a colonização e o mercantilismo [18] existiram processos de coexistência de tempos desiguais constitutivos do modo de produção capitalista que vai desenvolvendo ao mesmo tempo um capitalismo imperialista[19] na Europa e originando o modo

---

[18] O mercantilismo foi uma política de nacionalismo econômico e ligou-se inteiramente ao surgimento do Estado Nacional Moderno e ao fortalecimento do poder real. A política mercantilista assumiu feições próprias em cada país da Europa Ocidental, mas, em qualquer modalidade, vinculou-se a expansão comercial e colonial em terras e águas das Américas, da Ásia e da África, levando a formação de um sistema colonial em que a exploração das colônias vinculava-se a acumulação de capitais por parte da burguesia que se beneficiava do monopólio comercial, através do Pacto Colonial, como do tráfico negreiro que possibilitava altíssimos lucros. (AQUINO, 2003, p. 81)

[19] Segundo Lênin, o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo, que significou a fusão do capital financeiro de alguns grandes bancos com o capital das associações de indústrias passando a regular a organização do trabalho, o controle do mercado, e apropriação e concentração das riquezas socialmente produzida. A partilha do mundo em áreas de domínio econômico e político significou a transição da política do colonialismo, que se estende sem obstáculos as regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política

de produção colonial no Brasil, e em outras colônias na América.

Veremos que a análise de Quijano (op. Cit.) dá ênfase à relação colônia e metrópole europeia, descrevendo as implicações na formação de uma cultura de opressão, subordinação e exploração, bem como na constituição das identidades colonizadores – colonizados justificando os papéis e as desigualdades sociais que se produziram com a imposição da violência cultural, econômica e militar.

Para nós é a partir da relação colônia/metrópole que poderemos posicionar a análise da divisão social e sexual do trabalho e a estratificação dos trabalhadores com a coexistência de relações de servidão, escravidão e assalariamento que foram as bases em que se ergueu a economia colonial e o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Outra autora que destaca o caráter dependente da economia colonial é Saffioti (1976 p.140 - 141) ao afirmar que o modelo de produção que se assentou na empresa açucareira, se constituiu como força vitalizadora dos sistemas econômicos do país ou países dominantes no sistema internacional. A empresa agrícola que aqui se desenvolveu foi determinada de fora, e esteve voltada para a exportação de matérias primas constituindo uma relação social e econômica que estabeleceu as bases culturais, econômicas e políticas na qual se erigiu a sociedade brasileira.

As empresas açucareira, cafeeira, e de extração de ouro, tiveram como base de sua constituição as relações escravistas de trabalho. Saffioti (1976), discorrendo sobre o escravismo na sociedade colonial brasileira, afirma que equivocadamente alguns autores relacionaram o escravismo brasileiro com o antigo modo de produção escravista deixando de perceber a combinação das formas e controle de trabalho

---

colonial de posse dos territórios do globo já inteiramente repartido pelas empresas monopolistas. (GOMES, 1999, p. 228)

na formação do sistema capitalista imperial e no modo de organização que teve origem no Brasil.

> Assimilando o escravismo brasileiro ao antigo, diversos autores deixaram de perceber a natureza altamente racional do emprego da força de trabalho escravo negro para a consecução do objetivo de acumular capital. Na verdade, a escravidão moderna não apresenta o mesmo sentido que a escravidão antiga. Nesta o escravo era basicamente uma presa de guerra e embora se fizesse também o comércio de homens não livres, nunca se chegou a estabelecer uma corrente comercial regular de escravos com vistas à exploração econômica capitalista. Na conjuntura do capitalismo comercial moderno, ao contrário, o escravo não apenas se constituía numa mercadoria capaz de mobilizar grandes capitais como também se transformava num capital de produção para as grandes explorações agrícolas empenhadas na acumulação do capital. (SAFFIOTI, 1976, p. 142)

No Brasil a base do sistema colonial teve características próprias de um modo singular de capitalismo, ao assimilar e combinar em sua formação o uso de antigas formas de exploração e opressão, como a questão de classe, gênero e raça diferentemente do modo de produção escravista e feudal, e do próprio capitalismo que se desenvolveram na Europa.

A formação da sociedade brasileira a partir da economia colonial se forjou sobre a articulação da empresa agrícola no mercado internacional, assentada na concentração da propriedade privada da terra, na utilização da mão de obra escrava e na opressão das comunidades nativas e posteriormente na exploração da mão-de-obra assalariada rural.

Saffioti (1976) caracterizou a formação econômica brasileira estabelecendo duas etapas da sua constituição e consolidação. A primeira etapa se realizou através de um dos

polos das relações de produção que caracterizam o capitalismo: o senhor de escravos representava mais um empresário agrário do que a realização abrasileirada ou tropical de um suserano. E a segunda etapa se desenvolve a partir da abolição da escravatura que representou a constituição plena das relações de produção típicas do modo capitalista de produção, quando se generalizou o assalariamento da mão-de-obra. Neste sentido afirma que a libertação formal dos negros deverá ser vista como marco entre os dois processos: o da desintegração da ordem senhorial escravocrata e da segunda etapa da constituição da sociedade de classes. Ambos lentos, difíceis e determinados de fora. (idem, p. 147-152)

É perceptível que uma das características que se acentua na trajetória da sociedade brasileira é o percorrido caminho de industrialização num país de economia dependente essencialmente das exportações agrícolas e dos interesses comerciais ditados pelo mercado mundial e pelas economias dominantes.

Em se tratando da agricultura e das relações sociais no campo brasileiro, veremos que estas serviram de motor de extração de lucros para acumulação da classe capitalista em formação a qual representava os interesses dos países colonizadores, sem ter nenhuma preocupação com o desenvolvimento da sociedade local e os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo sejam escravizados ou assalariados, indígenas, ou colonos pobres. Veremos também que a exploração da força de trabalho tanto escrava quanto assalariada são apenas parcialmente remuneradas, ambas criando um sobretrabalho que constituiu fonte de lucros que por sua vez é o segredo da acumulação capitalista e de uma economia orientada para o lucro e a produção de mais valia[20].

---

[20] O conceito de mais-valia, desenvolvido por Karl Marx, refere-se à diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, ou seja, corresponde à parte do trabalho que não é paga

Para uma análise dos papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres e relações sociais que se implantaram com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil é necessário fazer um percurso sobre as determinações econômicas e políticas, e os seus efeitos na organização social. É preciso analisar como as relações de dependência e de subalternidade econômica se configuram em relações de exploração e opressão impôs o controle e regulamentação da força de trabalho, e o controle sobre a reprodução e o corpo da mulher como o elemento de classificação social e de constituição das hierarquias e das relações de poder.

A organização da economia brasileira se fez subordinada a organização da economia capitalista na esfera mundial, que se realizou reservando aos países colonizados um papel de subalternidade e de dependência socioeconômica e política. Características que se mantêm até os dias atuais. Estes elementos, combinados a tradição de uma cultura patriarcal e eurocêntrica, atuaram na determinação da dupla opressão da mulher, na discriminação racial e ao mesmo tempo, estabeleceram um processo de formação ideológica de um pensamento que justificaram estas relações.

Segundo Saffioti (1976, p. 29), na sociedade competitiva plenamente constituída interferem fatores como sexo e etnia que aparentemente parecem desvinculado da ordem social capitalista como mera sobrevivência de formações sociais já superadas e em contradição com ela (também aparentemente). Para esta autora quando os mencionados fatores naturais (sexo e etnia) justificam uma discriminação social não cabe pensá-los como mecanismos

---

pelo capitalista ao trabalhador. Nela reside a exploração do trabalho. Dentro do conceito de mais-valia, Marx ainda distingue entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa, estando à primeira associada ao prolongamento da jornada de trabalho e ao aumento da intensidade de trabalho e a última, que resulta da desvalorização real da força de trabalho, estando vinculada à transformação das condições técnicas de produção. Disponível em: http://www.santiagodantassp.locaweb.com.br/br/simp/artigos2009/. Acesso em 20 de agosto 2010.

autônomos operando contra a ordem social capitalista. Ao contrário, uma visão globalizadora da sociedade de classes irá percebê-los como mecanismos coadjutores da realização histórica do sistema capitalista de produção. Pois, constantemente a sociedade, renova a crença nas limitações impostas pelos caracteres naturais de certos contingentes populacionais para justificar necessidades que podem variar segundo as condições socioculturais de concretização singular da sociedade de classe.

No caso da formação social que estava se configurando no território brasileiro, a nossa análise é de que eram relações de dominação que se apoiaram inicialmente na expropriação e exploração dos nativos e na classificação social, a partir das diferenças de características físicas (fenótipo) e culturais entre colonizados e colonizadores e segundo o lugar que estes dois grupos ocuparam no sistema historicamente determinado da produção social no mercado mundial, e, por conseguinte, a partir os modos de obtenção e o volume da parte da riqueza social que está à sua disposição. A classificação social fez uso de construções como classe, raça e sexo associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes a cada um e interpretadas como determinantes do padrão de dominação, opressão e exploração.

A partir da classificação social consagrada e formalizada pelas leis instituíram-se estatutos diferenciados para homens brancos e índios, homens livres e escravos, homens e mulheres, explicitando as estratificações, divisões e desigualdades que foram constantemente fortalecidas pelas instituições sociais: escola, família, empresa, igreja etc.

A plena compreensão dos papéis sociais da mulher na sociedade brasileira se vincula ao modo de interpretar e perceber a formação econômica e social. Por isso, necessitamos problematizar as análises interpretativas que tratam das relações de produção e exploração, subalternidade e dependência que caracterizaram a sociedade colonial brasileira e impôs marcas nas relações sociais e na cultura

que se propaga a partir da divisão social e sexual do trabalho e da classificação social da população.

No campo teórico, percebe-se que as interpretações que marcam o pensamento feminista e os estudos da situação da mulher na sociedade brasileira tiveram forte influência de um pensamento feminista eurocêntrico, que busca interpretar e explicitar a situação da mulher na sociedade medieval e na estruturação da sociedade moderna na Europa. Estes estudos trazem uma análise do processo evolutivo desta sociedade e trazem as influências teóricas do socialismo utópico e científico e do feminismo que se originou neste continente.

Para nós estas interpretações tornam-se insuficientes para refletir a natureza das relações e papéis sociais entre gênero e classe que se conformaram no contexto de origem e desenvolvimento do modo de produção colonial e do capitalismo dependente que se desenvolveu na América latina e no Brasil. A nosso ver, essas interpretações se fizeram desfocadas do estudo das sociedades coloniais na sua interação e articulação com a formação do capitalismo imperial em curso na Europa.

Concordando com Quijano (2005) e Saffioti (1976) vemos que, o modo de produção colonial e o capitalismo imperial, são aspectos contraditórios da organização do sistema capitalista que se construíram num único processo relações de dependência e de dominação, explorador e explorado, opressor e oprimido, servidão e escravidão. Sem relacionar as diversas formas de exploração e opressão que foram apropriadas e aprimoradas pelo capitalismo não se pode explicitar a natureza das divisões sociais e as desigualdades que marcam as relações sociais nas sociedades latinas, e em particular no Brasil.

Entretanto, consideramos necessário tomar em conta as influências teóricas que marcam os estudos e interpretações das relações e divisões sociais que foram realizados por diversos estudiosos/as da sociedade moderna em curso na Europa, pois sem o estudo destas sociedades

também não se pode compreender a natureza do desenvolvimento do capitalismo em suas relações dinâmicas, recíprocas e singulares na Europa e na América.

Na Europa no século XIX diferentes pensadores refletiram sobre os problemas causados pelas sociedades capitalistas em desenvolvimento. Chamados de socialistas utópicos estes pensadores deram os primeiros passos no desenvolvimento das teorias socialistas, no entanto, esses não faziam a crítica radical ao capitalismo. Defendiam a possibilidade de criação de uma organização onde as classes sociais vivessem em harmonia ao buscarem interesses comuns que estivessem acima da exploração ou da busca incessante pelo lucro. Os seus principais representantes são Robert Owen, Saint-Simon e Charles Fourier.

Já o pensamento socialista científico considera o socialismo um "movimento real" e não um "ideal" ou "modelo de sociedade" produzido por intelectuais. Acredita que a sociedade é um produto histórico e por isso o seu metabolismo é regida por leis econômicas que são alheias à vontade humana contudo determinadas pelo movimento impulsionado pelas contradições que caracterizam o modo de produção. Esse pensamento resgata a filosofia dialética de Hegel e desenvolve o método do materialismo histórico e dialético, tendo Marx como o seu principal formulador. Com base no materialismo histórico dialético, Marx analisou o seu objeto de estudo "o modo de produção capitalista" e pôde estabelecer as leis gerais do seu desenvolvimento.

Para Marx, tanto as mudanças passadas quanto à revolução socialista que, poria fim ao capitalismo eram necessidades históricas, determinadas por contradições no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações sociais de produção. Com base nesta concepção, os socialistas empreenderam lutas para impulsionar o movimento social buscando a superação da sociedade de classes.

> A teoria do socialismo científico surge quando as forças produtivas da sociedade ganharam tal natureza que permita uma mudança no modo de produção. Para a realização do socialismo cientifico estas forças produtivas são aquelas relativas ao modo de produção capitalista como uma generalidade, não necessariamente particularidade [...] No entanto, a essência da teoria do socialismo científico havia sido expressa por seus fundadores Karl Marx e Friedrich Engels, nos escritos dos anos de 1840 e resumidos no "Manifesto do Partido Comunista", escrito no ano de 1848 quando a confrontação classista capital-trabalho havia tomado forma na luta política pelo poder. Esses dois teóricos e práticos do socialismo científico sustentaram desde o princípio de que a superestrutura social é o produto do desenvolvimento das forças produtivas que se desenvolvem no mesmo processo da produção de bens materiais que os homens precisam para viver. (CASAS, 1989, p. 15) [21]

Considerando que o pensamento (teorias) de uma época apresenta os condicionamentos econômicos culturais e polícos Sardenberg (2002, p.91), observa que, ao tratar da origem do feminismo importa lembrar que, tanto na dimensão prática política quanto na teórica, o projeto feminista tem raízes históricas nas filosofias do iluminismo e na própria modernidade.

As diferenças de interpretação e análise sobre as causas da subordinação da mulher na sociedade e as políticas necessárias a superação das formas de opressão, levaram a constituição de diversas correntes de pensamento, onde as principais foram o feminismo liberal, socialista e radical.

> Enquanto para as feministas liberais a subordinacao da mulher é uma questao de socialização diferenciada e discriminação com base no sexo – o que fundamenta as lutas por direitos iguais, polticas

---

[21] Tradução nossa, realizada em 25 de agosto de 2010.

> de acões afirmativas e reformas semelhantes - , para as feministas socialistas e radicais essas políticas de reforma social, ainda que necessárias, não são suficientes, pois não chegam à raiz do problema. No entender das feministas socialistas e radicais, as causas da opressão e subordinação das mulheres são estruturais. Mas, há uma profunda discordância entre elas quanto à estrutura determinante nesse caso: para as socialistas, a primazia recai na estrutura capitalista de produção, ao passo que na perspectiva do feminismo radical a determinância maior está na estrutura patriarcal da reprodução. (SARDENBERG, 2002, p. 92)

No caso do Brasil, a formação econômica ainda que, integrada ao sistema econômico capitalista mundial, apresenta aspectos contraditórios que lhe diferencia do capitalismo europeu. Em se tratando das condições das mulheres, vemos que as singularidades da nossa formação e cultura devem ser tomadas em conta pelos estudos feministas. Aqui não tivemos as experiências socialistas que influenciaram as lutas políticas e as construções teóricas sobre como se deu com o feminismo europeu. As condições de integração da mulher na sociedade brasileira em muito se distinguiram das condições sociais das mulheres na Europa.

O ponto de partida do estudo das assimetrias das relações de gênero na sociedade brasileira deve ser buscado no modo singular da formação social que tivemos aqui. Há que ter em conta que as relações sociais e a divisão social e sexual do trabalho que se configurou a partir da empresa agrícola colonial, apresentam dois aspectos a considerar: a combinação das várias formas de exploração do trabalho como o escravismo, a servidão e o assalariamento de homens e mulheres; a determinação do sexo e raça na diferenciação das condições de trabalho e de participação política e social.

O estudo da condição da mulher na sociedade brasileira, embora contendo as marcas de um pensamento que tem a cultura europeia como uma referência da sua

construção, não pode deixar de ver a forma singular e os fatores culturais que marcaram a construção do pensamento social e as relações de gênero aqui no país. Desse modo é que podemos situar a análise da opressão e da exploração na sociedade capitalista no Brasil, onde a problemática da desigualdade social se torna mais evidente quando diferentes fatores (classe, raça, gênero) se juntam como no caso da mulher negra.

> [...] A mulher negra tem sido particularmente discriminada desde a escravidão até nossos dias. Foi escrava, reprodutora, objeto de prazer dos senhores e explorada nos trabalhos domésticos, agrícolas e artesanais. Sem nenhuma conquista social passou de ex-escrava à mal-assalariada, da cozinha da sinhá à cozinha da madame, da senzala à favela, de ama-de-leite à mãe solteira. Nenhum outro segmento da população viveu tamanha desestruturação social ao longo da história como o grupo feminino negro. (COSTA, 2001, p. 25, apud REICHWALD et al, 2006, p.59)

Assim, concordando com Saffioti (1976) pensamos que a superação das desigualdades de classe e gênero, passa por compreender os aspectos comuns que integram homens e mulheres enquanto classe e os fatores que distanciam a mulher da própria estrutura de classe.

> [...] o equilíbrio da mulher não pode ser pensado exclusivamente como o resultado do exercício de uma atividade ocupacional. Seu papel na família é a contrapartida necessária de suas funções profissionais, nas sociedades capitalistas. Sua força de trabalho ora se põe no mercado como mercadoria a ser trocada, ora se põe no lar como enquanto mero valor de uso que, no entanto, guarda uma conexão com a determinação enquanto mercadoria da força de trabalho do chefe de família. Por tudo isso e ainda pelos arquétipos que a sociedade constrói alimenta a

> adaptação da mulher as duas ordens de papéis que lhe cabe executar (se simultaneamente, de modo intermitente em grande parte dos casos é tarefa complexa. Qualquer que seja o quadro de referência tomado, a família ou a situação de trabalho, suas funções assumem aspectos mais ou menos incompatíveis. A sociedade de classes não oferece a mulher um quadro de referência através do qual suas funções possam ser avaliadas e integradas. Neste tipo de estrutura social, a vida feminina apresenta-se contraditória. (idem, p. 58)

Para entender a situação e os papeis sociais que foram atribuídas às mulheres devemos buscar os fundamentos das relações sociais que se constituíram na sociedade brasileira. Para Saffioti (1976, p. 166-167) a base material de organização da produção e do trabalho na sociedade colonial operou uma forma dicotômica e desigual na divisão social do trabalho, combinada com a propriedade privada da terra tornando possível a dominação/opressão/exploração de grupos e castas/etnias, e fazendo uso do fator sexo como determinante na caracterização e na identificação das castas e na classificação social. O que definia a condição social da prole era o estatuto jurídico da mãe. Por isso, o controle do corpo e da sexualidade da mulher se impôs como condição necessária à manutenção da ordem colonial. As mulheres negras escravizadas eram responsáveis pela reprodução da prole escravizada, a mulher branca caberia o papel de mãe da prole legítima dos senhores escravocratas.

Desse modo, na identidade dos negros e índios tomava-se em conta a condição da mulher na divisão social e sexual do trabalho sendo reservado para os filhos de mães escravas a mesma condição da mãe. A maternidade jamais poderia ser contestada. As mulheres negras e indígenas estavam expostas à opressão e a violência sexual, mais não havia o reconhecimento por parte dos colonizadores dos filhos destas com os homens brancos.

O estatuto jurídico da mãe era tomado para identificação da raça ou castas, por isso, se exigia um grande controle da sexualidade das mulheres brancas. No entanto, na definição do papel social dos filhos dos colonizadores acrescentava-se a referência da paternidade reservando a sua prole os privilégios da sua condição social de classe dominante, colonizadora e de posses.

Podemos considerar que a classificação social combinou a divisão de classe, raça, e gênero, inferiorizando os grupos sociais historicamente colonizados, ao mesmo tempo em que se impunha a valorização do arquétipo viril, masculino, representante das classes dominantes.

Esta análise traz presente como os fatores gênero e raça estiveram articulados na estratificação das classes que se formou no Brasil. Neste sentido, trazemos também as interpretações de Cury (2009, p.15) que reafirma a articulação de diferenças biológicas na formação de uma concepção hierárquica, que teve por base as diferenças étnicas, e se ancorou na desigualdade social, buscando se justificar como um processo "natural". Este mesmo autor citando estudos de Martins (1997) observa que no Brasil tivemos duas escravidões: a indígena e a negra, cada uma regulada por um estatuto diferente.

> [...] "naturalmente" no trabalho escravo não se pode excluir o que atingiu os índios. Para as elites, seu "estágio" na escala evolutiva do processo civilizatório, e o de hordas selvagens. O Decreto Imperial n. 1.318, de 1854, regulamentando a Lei n. 601, conhecida como Lei de Terras, compreende os índios como aptos a serem segregados em aldeamentos, para efeito de civilização e de catequese, de acordo com o Art. 11 do Ato Adicional de 1834. (CURY, 2009, p.15)

As contribuições de Quijano (2005) também explicitam que as contradições do modo de produção capitalista fizeram uso do conceito de raça como um dos determinantes da relação dominador/dominado, colonizador/colonizado, homens e mulheres livres e não livres, senhor, senhora e servos.

> Desde o início da própria América, os futuros europeus associaram o trabalho não-remunerado ou não-assalariado as raças dominadas, pois estas eram inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi apenas pela violência da conquista, nem pelas doenças que os conquistadores levaram, mas pelo uso destes índios como mão-de-obra descartável, forçada a trabalhar até morrer. A eliminação desta prática colonial só chega ao fim com a derrota dos encomendeiros, em meados do século XVI. [...] Na verdade a partir desse período foram destinados à servidão não remunerada. (idem, p. 43)

Desse modo, cumpre-nos olhar o papel social e as condições históricas das mulheres, buscando evidenciar as características da sociedade de classe brasileira cuja economia sempre esteve dependente das deliberações dos centros decisórios da economia capitalista imperial que se forjava simultaneamente com as economias dependentes.

As elaborações a respeito dos papéis sociais dos homens e mulher na sociedade brasileira e as relações que conformaram se vinculam diretamente à interpretação da formação social em nível local na sua relação com o mercado capitalista mundial e a visão organicista que legitima. Pois, a sociedade colonial limitava a percepção de cidadania, excluindo os escravos, considerados não cidadãos e os cidadãos imperfeitos como foram tratadas as mulheres. Esta concepção organicista estruturou as bases de dominação, onde os direitos políticos se baseavam nos recursos e no domínio territorial dos proprietários de terra, do qual estavam

excluídos os escravos, os nativos e as mulheres.

A conquista de território e das riquezas é parte do processo de acumulação capitalista. A colonização significou a expropriação que segue até hoje do território, cultura, identidade, conhecimentos e saberes dos povos colonizados, e continua sendo um fator estruturante das relações sociais no campo brasileiro. Expatriadas, desenraizadas e expropriadas, as populações nativas e os trabalhadores escravizados perderam a condição de controlar as formas de gestão do trabalho e da produção e foram submetidos ao trabalho não remunerado, e ao regime de servidão e escravidão.

Para Saffioti (1976, p. 161), a estrutura de poder colonial que se funda na propriedade da terra e na sua exploração lucrativa, estabeleceu o poderio dos "chefes de parentelas" estrutura de dominação caracterizada por tendente ao tipo patrimonial-patriarcal. Ela ressalta que a estrutura familiar patrimonial-patriarcal incorpora a divisão social, institui a constituição da família como uma condição e privilégio dos brancos. Por isso consideramos um equívoco limitar a análise da condição da opressão da mulher negra tendo a família como a principal esfera da dominação, pois como observado, embora algumas mulheres negras fossem escravas domésticas a estrutura escravagista colonial não permitiu a consolidação da família do escravo.

As relações sociais e da divisão social do trabalho e o papel das mulheres na sociedade colonial teve como seu elemento determinante a organização da empresa colonial. E a unidade de convívio, foram para os e as escravas, as senzalas; para os indígenas, as aldeias. Assim, as desigualdades históricas de classe, gênero e raça devem ser analisadas tendo como fundamento o modo de produção e os elementos singulares da organização da vida e do trabalho na sociedade colonial que se constituía.

Neste sentido, cabe indagar se o sistema capitalista em desenvolvimento no Brasil chegaria a oferecer possibilidades de integração social a mulher enquanto membro da categoria

dependente e submissa. Para responder esta questão é imprescindível uma análise das probabilidades de integração da mulher neste sistema, tendo em conta que o modo pelo qual os indivíduos participam do mercado de bens e de trabalho é determinado pela produção.

> Mesmo que, aparentemente, determinado contingente populacional seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação de seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores os membros de uma sociedade historicamente dada. (SAFFIOTI, 1976, p.30)

A divisão social e sexual do trabalho levada a curso na formação de uma determinada sociedade, oculta as relações mais profundas entre as pessoas pela distribuição dos instrumentos e do produto do trabalho, o que vale dizer a produção. Por isso, a condição de posse dos bens e do território que caracteriza o modo de produção colonial possibilita as classes proprietárias, o uso e controle da própria força de trabalho quer seja escravizada, assalariada ou servil e a possibilitou ainda o controle da reprodução e do corpo da mulher.

Todavia a realização histórica do modo de produção capitalista não se efetiva imediatamente, nos territórios de colonização na América, da mesma maneira que se efetivou na Europa. Aqui combinou diversas formas de exploração e controle do trabalho, apresentando contradições com a própria natureza das relações capitalistas. No entanto, todas as formas estavam articuladas com o mercado capitalista mundial, pois *o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocêntrico.* (QUIJANO, 2005, p.45)

O desenvolvimento da sociedade capitalista vai se afirmar na estrutura de classes, contradição altamente

limitativa das potencialidades humanas utilizando outras divisões sociais para justificar e manter a exploração do trabalho. Considera a posição que cada classe ocupar na distribuição da propriedade da terra e na organização do trabalho e incorpora o fator sexo e raça como um dos instrumentos de justificação biológica e naturalização das desigualdades sociais.

Esse sistema se projeta como uma organização socioeconômica em que os proprietários dos meios de produção, mesmo competindo entre si, regulam a organização do trabalho e controlam os trabalhadores e os territórios.

No capitalismo brasileiro, índios, negros, e mestiços de ambos os sexos foram submetidos à imposição dos interesses e necessidades da classe capitalista mundial em ascensão, o que caracterizou a negação dos interesses da classe que vive do trabalho e a subordinação da mulher.

No modo de produção capitalista, ao analisarmos como se dá a integração da força de trabalho feminino no mercado de trabalho, veremos que esta varia em função da fase de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas, e ainda no fato de que a mulher contar com uma dupla desvantagem social (classe e gênero) de dupla dimensão: uma no plano da superestrutura e outra no plano estrutural.

No plano da superestrutura a tradicional desvalorização das capacidades femininas trazidas em termos pelo estatuto da sua classificação social e identidade negra, ou indígena, foram justificadores da tradição cultural do patriarcalismo e da supremacia máscula dos colonizadores e com a imposição de regras e limites à participação social da mulher dificultando sua a integração e favorecendo a opressão e exploração do trabalho feminino.

Em se tratando da estrutura, o território do campo está marcado por uma ordem econômica decorrente do modo de produção colonial escravagista e dependente do capitalismo mundial. Nesse sistema prevalecia a supremacia do homem branco, proprietário rural, senhor das terras e o

domínio sobre o trabalho escravo, sobre a mulher e a sociedade em geral. (SAFFIOTI, 1976)

A dependência que desde os primórdios marca a formação social capitalista que vem se constituindo no Brasil tem sido um fator determinante das desigualdades e das estruturas de poder que aqui se formou.

A utilização da mão-de-obra escrava por mais de três séculos deixa marcas profundas na classificação social da população, termo tomada da análise de Quijano (2005), sob a qual se instalou a segregação, o preconceito racial, contra homens e mulheres dos grupos e classes subjugados e dominados.

E conforme Saffioti (1976, p. 163), o elemento essencial da classificação das castas era a esfera econômica, onde as diferenças de posição econômica dos indivíduos correspondiam às diferenças de posição social das castas ou como denomina Quijano: das raças. Justificada as diferenças em termos de raça e de cor, a condição de escravizado significava ser instrumento de trabalho sem direitos de nenhuma espécie, ser, enfim socialmente, uma coisa. No entanto, quando são examinados os papéis aos quais estavam sujeitas as mulheres escravizadas, percebe-se que além de uma função no sistema de bens e serviços, a estas lhes era imputado um papel sexual como linha condutora do fundamento da sociedade de castas. (idem, p. 164)

Na empresa colonial, embora homens e mulheres escravizadas(os) apresentassem componentes existenciais basicamente semelhantes, as funções diferentes que foram obrigadas a desempenhar conferiram-lhes também papeis diferenciados. A exploração econômica da escrava era consideravelmente mais elevada do que a do escravo.

A mulher escravizada era explorada para fins econômicos na grande lavoura, e nos trabalhos domésticos da casa grande e senzala, e com o diferencial ainda de ter o seu corpo objeto de exploração econômica e sexual, tanto na reprodução da força de trabalho, quanto como instrumento de

prazer sexual quer diretamente do senhor, que indiretamente, quando numa exploração típica, era alugada para o desfrute de outros homens igualmente escravocratas.

Assim, com base nos estudos de Saffioti (1976) e Quijano (2005) vimos que a análise dos papéis que homens e mulheres vêm desempenhando na sociedade brasileira deve partir da compreensão sobre o desenvolvimento das forças produtivas nacionais, onde para estes autores, estão implícitas as vinculações e relações das economias locais, com o centro de dominância da economia capitalista mundial, e com a formação de uma cultura, racista, classista e patriarcal. O que implica verificar a constituição das relações entre colonizadores e colonizados, dominadores e subordinados, trabalhadores e não trabalhadores, opressores e oprimidos, sexo masculino e sexo feminino.

É nas bases materiais da sociedade, em suas relações sociais, que se percebemos os resquícios culturais da opressão milenar sobre a mulher, e podemos assim constatar que o pensamento socialmente construído se ancora em uma escala de valores que vem justificando a opressão de gênero e raça e mantendo uma estrutura econômica, onde a classe trabalhadora, de ambos os sexos, e sobretudo a mulher é expropriada das condições que lhes permitiria regular e controlar as relações de produção e reprodução da existência.

Assim, na medida em que se desenvolvem as forças produtivas no campo, a mulher segue sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, oprimida nas funções reprodutivas e perifericamente situada no sistema de produção.

No capitalismo a acumulação será tanto maior quanto mais se produzir utilizando menor número de trabalhadores assalariados e quanto menores forem os salários pagos a eles. A inferiorização social da mulher atua como o elemento de alta relevância para redução da mão de obra e custo do valor do salário.

Pensando em termos de rendimento da família enquanto o resultado do trabalho de ambos os cônjuges, a baixa remuneração da mão de obra e o desemprego feminino, e a não remuneração do trabalho doméstico no lar, implica na redução da renda familiar e maior exploração e desestruturação das condições de vida dos homens e mulheres da classe trabalhadora.

Evidentemente que pesa sobre a mulher a tradição que atribui a esta o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos. Assim, as funções que ela desempenha na família (sexualidade, reprodução e socialização dos filhos) se vinculam a sua condição de trabalhadora. Estas funções operam no sentido da desvalorização e da discriminação social a partir do sexo, permitindo-lhes na estrutura de classes uma integração ainda mais periférica.

Voltando a refletir sobre a situação da mulher na sociedade colonial podemos verificar que teve os diferenciais na forma de regular a produção da existência e a reprodução. A estrutura familiar patrimonial-patriarcal por muito tempo era uma estrutura ligada apenas a classe dominante e escravocrata. A partir dela se exercia o controle sobre os escravos. Neste sentido, era necessário pensar as formas de organização das relações cotidianas nas senzalas, onde homens e mulheres escravizados eram submetidos à violência e falta de liberdade. Um problema comum inerente a condição de escravizado.

Desse modo, quando analisamos a inserção da mulher na agricultura, vemos que a opressão e exploração do trabalho feminina nas atividades agrícolas, ocorreram de diferentes maneiras, seja na forma de trabalho escravizado, servil ou assalariado, combinadas a exploração da mulher, especificamente da mulher negra, no trabalho doméstico na casa grande.

Embora ao longo do tempo tenham ocorrido mudanças na organização do sistema produtivo; estas se fizeram mantendo as bases da opressão de gênero e raça e a

exploração de uma classe sobre outra. As formas de propriedade da terra, e a organização da divisão social do trabalho no campo levaram a que índios, negros, colonos pobres e as mulheres fossem violentamente expropriadas do direito à posse e uso da terra e recursos naturais e consequentemente explorados no trabalho.

A situação das mulheres de não proprietárias combinados à subordinação e dependência socioeconômica e política da figura masculina, conduziram a superexploração da mulher, tanto nas lavouras quanto nas atividades do lar.

No campo se constituíram diversas formas de exploração agrícola e divisão social do trabalho. As formas de arredamento, parcelamento (meeiros parceiros), consistiram em trabalho de natureza servil, onde inúmeras famílias de trabalhadores rurais (homens, mulheres e crianças) eram submetidas a um determinado trabalho voltado para produzir excedentes para o proprietário e apenas a subsistência da família. Era o proprietário da terra, quem detinha a condição de regular o contrato de arrendamento e a trabalho dos homens e mulheres trabalhadoras e regulando também a distribuição da produção agrícola da qual a sua condição de proprietário da terra permitia-lhe apropriar-se da grande parcela desta produção. Estas relações possibilitavam também o controle político do proprietário sobre os trabalhadores/as e as comunidades locais.

O processo de modernização da agricultura com a implantação do trabalho assalariado se realizou sem que se alterassem as condições de posse e uso da terra; ao contrário, se ampliou a concentração fundiária e se manteve sobre o controle dos empresários rurais a regulamentação dos contratos de trabalho. Homens e mulheres trabalhadores do campo foram submetidos a condições extremas de exploração, onde sequer os direitos trabalhistas e previdenciários já adquiridos por outras categorias, por muito tempo foram negados a estes trabalhadores.

Após muitas lutas e denúncias sobre as péssimas condições de trabalho, violência e penúria que estavam obrigadas a viver os milhares de famílias de trabalhadores rurais (sem-terra, posseiros, boias frias etc); e em função das lutas sindicais, os assalariados rurais puderam conquistar alguns direitos. Porém, isto não significou a garantia de trabalho e permanência dos trabalhadores no campo, pois o trabalho agrícola geralmente se dar em função dos ciclos de produção o que determina o seu caráter temporário; e a falta de acesso à terra e à moradia levaram milhares de famílias a migrarem do campo para as cidades.

Nas pequenas unidades ou imóveis rurais em que predomina o trabalho familiar, além do que pesa as dificuldades decorrentes da falta crédito, do endividamento, falta de infraestrutura para escoamento da produção e a comercialização dos produtos, os agricultores/as estão submetidos às relações de concorrência com as grandes empresas rurais, dificultando a sua reprodução. Inúmeras famílias de agricultores têm ido à falência perdendo suas terras em função das dívidas impagáveis. Ademais, há de considerar que nas unidades de trabalho familiar, mulheres e crianças são exploradas em relações de trabalho não remunerado, uma vez que toda a renda familiar geralmente está sobre o controle do "chefe de família" e ou proprietário da terra.

A partir do final da década de 1980, com o esgotamento do processo migratório para os grandes centros urbanos que se constituíram a partir dos anos 1960, e da política de colonização[22] implantada pelo do governo da ditadura militar, aumentaram as dificuldades de absorver a mão-de-obra dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Sem alternativas de trabalho e de moradia no campo em

---

[22] Os projetos de colonização consistiam em deslocar milhares de famílias de uma região para outra com promessas de assentamentos em regiões ainda não desbravadas e onde os homens e ficaram submetidos ao abandono de qualquer política social, o que levou ao desencantamento e a frustração e ao sacrifício de muitos trabalhadores/as.

função do aumento da concentração das terras, vão surgir vários conflitos que irão dar base para o surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra e pela reforma agrária como é o caso do MST.

Embora milhares de famílias sem terra organizadas no MST tenham conquistado o seu assentamento no campo; essas conquistas não foram capazes de impulsionar mudanças profundas na estrutura fundiária e agrária do país. Cada vez mais os grandes proprietários rurais do agronegócio passam a controlar a terra os recursos naturais, os recursos financeiros e os investimentos agrícolas, e a divisão social e técnica do trabalho e mercado agrícola.

Segundo o MST, o Brasil possui uma das estruturas mais desiguais do mundo. Enquanto pequenos lotes com menos de 10 hectares ocupam 2,7% da soma de propriedades rurais, grandes fazendas com mais de 1 mil hectares concentram 43% do total (MST, 2009).

A exploração da força de trabalho no campo e a desestruturação das comunidades (nativas, camponesas, de quilombos, etc.) são frutos do modo de produção capitalista que desde seus primórdios se assentou na propriedade privada da terra e no controle e exploração da força de trabalho. No entanto, o processo estrutural da economia brasileira nas últimas décadas mecanizou, especializou a agricultura, desestruturou a produção camponesa e aumentou ainda mais concentração de terras.

A modernidade capitalista na agricultura centrada na propriedade privada da terra, e na intensificação do uso de tecnologia transgênica, e no controle do território, dos recursos naturais e do trabalho expõe as contradições entre o modelo de produção do agronegócio e a agricultura camponesa, e ao mesmo tempo caracterizar nos dias atuais a natureza da luta de classe no campo brasileiro.

> Desde a década de 1960, a agropecuária brasileira vem passando por um processo de modernização e industrialização. Esse processo tornou a estrutura social e produtiva do campo muito mais complexa, porque redefiniu o papel de seus agentes, não no sentido da democratização da propriedade da terra, mediante uma ampla reforma agrária, mas da concentração fundiária e do êxodo rural; em paralelo, juntamente com a luta pela posse da terra e pela transformação do meio rural num espaço de cidadania, emerge o questionamento do papel feminino no mundo rural. (MELO; DI SABBATO, 2006, p. 47)

O desenvolvimento agrícola que se assenta no agronegócio utiliza de uma matriz tecnológica em nível mundial que destrói a agricultura camponesa através da concentração de terras, acumulação e exploração dos recursos naturais, com a manipulação dos transgênicos e patenteamento das tecnologias, e controle do mercado agrícola.

Assim é que pensar a natureza das relações sociais no campo na atualidade significa refletir sobre a forma como o capitalismo controla as relações de produção, os recursos naturais e a inserção dos homens e mulheres na divisão social do trabalho, pois os capitalistas mesmo competindo entre si regulam e controlam o trabalho.

Em se tratando da regulação das condições e controle de trabalho feminino no campo a situação é ainda pior, pois de maneira geral a sociedade não entende a mulher do campo como trabalhadora, marginalizando-a de forma a negar-lhe até mesmo os poucos direitos que são concedidos aos homens na área rural.

Inúmeras são as dificuldades que as mulheres enfrentam para sua integração. Dificuldades estas que vão desde a falta de acesso à terra, créditos e as condições de trabalho; problemas de qualificação e formação escolar e profissional decorrente da falta de oportunidades escolares no

campo; sobrecarga de trabalhos tanto no lar como fora dele; baixa remuneração; preconceitos sociais; entre outros fatores.

Segundo Saffioti (1976, p. 58-62), a desvalorização da função profissional da mulher tem implicado também no sub-aproveitamento por parte das mesmas dos mecanismos de defesa da classe trabalhadora. A desvalorização e sua inferioridade numérica em setores estratégicos da produção e nas instâncias decisórias das organizações sindicais diminuem seu poder de barganha e de negociação das condições de trabalho. A pouca participação da mulher nas organizações sindicais também reduz a força de pressão da categoria e da classe como um todo.

A desvalorização do trabalho feminino no campo e não reconhecimento da sua participação na estrutura de classes é fato, embora essa participação exista. O trabalho da mulher trabalhadora rural é visto como periférico, subordinado, e até mesmo invisível, deixando evidente a diferenciação nas relações trabalhistas entre os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e destes com as demais categorias de trabalhadores/as urbanas.

Amorim (2009) expõe as dificuldades que as trabalhadoras rurais enfrentaram nas décadas de 70 e no início da década de 80 em prol de reconhecimento, sindicalização e participação nos espaços de poder, e direitos previdenciários. Segundo ela,

> A mobilização das trabalhadoras rurais alcançou um nível de consciência e enfrentamento, questionando a condição de submissão e exploração que vivia, seja como força de trabalho, ou dentro dos sindicatos, onde não possuíam “vez e voz”. Para romper as barreiras de um movimento exclusivamente masculino e extremamente machista, onde “sindicato não é lugar para mulher”, foram necessárias muita habilidade e determinação. (AMORIM, 2009, p.27)

Os estudos de Melo e Di Sabbato (2006 p. 54) revelam que além da inferiorização da mulher ocorre também à invisibilidade do trabalho feminino no campo. Segundo suas pesquisas, nas atividades da agropecuária a produção para o autoconsumo ocupa um grande contingente de mulheres, cerca de 40,7% do total da ocupação feminina e apenas 8,9% da mão-de-obra masculina. Observa também que a mão-de-obra ocupada nestas atividades expressa discrepâncias no valor atribuído de acordo o sexo do trabalhador. As mulheres ganham apenas cerca de 56,4% do rendimento pago aos trabalhadores do sexo masculino. Embora considera que o conjunto da classe trabalhadora do campo é muito mal remunerada.

> A principal característica da distribuição de renda do setor agropecuário é a sua extrema precariedade, renda tão baixa provavelmente pode ser explicada pela alta concentração da propriedade da terra no território brasileiro e nesses últimos anos pela intensa mecanização propiciada pelo agronegócio que expulsou os trabalhadores do campo. Desta forma, mulheres e homens são todos muito mal remunerados. (MELO; DI SABBATO, 2006, p. 68)

Estes dados evidenciam que existem assimetrias de gênero, pois as atividades de auto- consumo que não geram rendimentos e ligadas ao sustento da família ficam destinadas a mulher como uma extensão "natural" do seu papel de mãe, esposa, dona de casa. Assim, as mulheres trabalham mais não são remuneradas e nem reconhecidas como trabalhadoras. Em 2004, 79% das trabalhadoras rurais não auferiam rendas monetárias, enquanto essa proporção era de 26% para os homens (MELO*;* DI SABBATO 2006, p.85).

No entanto, chamamos atenção ao fato de que a inferiorização que pesa sobre a mulher não se reduz apenas a questão de gênero. Ela é produto de um determinado modo de organização e divisão social do trabalho que expressam

relações capitalistas e patriarcais de poder.

A nossa compreensão é as assimetrias de gênero no campo, resultam do desenvolvimento agrícola e da estrutura agrária, e por isso não podem ser analisadas isoladas do processo histórico de formação e desenvolvimentos sócio, político e econômico da sociedade brasileira em suas articulações locais e internacionais.

A nossa assertiva é que nas últimas décadas o desenvolvimento das forças produtivas no campo tem proletarizado o trabalhador/a rural, aumentando a concentração das terras e a acumulação de capital, expropriando os camponeses/as e trabalhadores e trabalhadoras das riquezas e dos conhecimentos produzidos com os processos produtivos.

O avanço do agronegócio intensifica do uso de tecnologias, reduz a mão de obra empregada promovendo a expulsão dos trabalhadores(as) do campo e destruindo as relações do trabalho camponês. O que significa a destruição das comunidades rurais e das culturas locais.

A tendência da "modernidade capitalista na agricultura" é limitar ainda mais a inserção dos e das trabalhadoras rurais nas relações de trabalho assalariado. Assim, o uso dos recursos técnicos que poderiam ser um instrumento de integração do trabalho da mulher, já que dispensa o uso da forca física, fator biológico utilizado para justificar a "inferioridade" atribuída às mulheres, contraditoriamente reduz ainda mais suas possibilidades de trabalho.

Essa constatação nos leva a apontar os limites em se buscar soluções para o problema das desigualdades sociais e especificamente para o fim da exploração e opressão da mulher pensando somente sobre o fator gênero nos seus aspectos culturais. Concordando com o MST (2005), a emancipação das mulheres não pode ser pensada dissociada da emancipação da classe trabalhadora e da transformação do modo de produção.

2.1 A educação no campo, gênero e as relações de poder

O sistema educacional que nasce na sociedade brasileira desde a sua origem traz marcas de uma educação que procurou atender a organização de sistema social que tem por característica ser uma economia dependente de um mercado mundial, subordinado ao capitalismo imperial em desenvolvimento e vinculada os interesses e projetos das elites locais.

Hilsdorf (2006), falando da educação na Era Colonial e sua vinculação aos interesses da burguesia mercantil, observa que,

> Instalados nas principais vilas da colônia os colégios foram viabilizados porque, em troca dessa tarefa de educar os meninos brancos, a Coroa, já dominada pela burguesia mercantil, ofereceu para o sustento da ação missionária nessas instituições o recurso da redizima, uma taxa que era arrecadada (geralmente em espécie, ou seja, açúcar) sobre 10% das dízimas que recolhia. (HILSDORF, 2006, p.8)

Durante a colonização os povos indígenas ficaram à mercê dos interesses dos colonizadores que intentavam utilizá-los como mão-de-obra não remunerada, seja em regime de escravidão ou de servidão. O processo colonizador, além de subtrair o território, explorar o trabalho, desestrutura as comunidades indígenas, inferiorizando e destruindo suas culturas. Os jesuítas desejavam convertê-los em cristãos e aos valores europeus.

Segundo Cury (2009, p.14-15), a Constituição imperial de 1824 no capítulo das "garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, reconhece, no Art. 179, XXXII, como direito dos cidadãos" a instrução primária gratuita e embora tenha se aberto para o reconhecimento dos "negros libertos" a frequentarem a escola, a mesma constituição não reconhece os escravos como cidadãos e tendo-os como objeto, propriedade e mercadoria. O autor,

observa ainda que na prática esse reconhecimento do direito educacional dos negros libertos, tardará a se efetivar. Pois permanecia a mentalidade e a cultura discriminatória sobre estas populações. *Em muitas províncias esse direito legal foi negado, a exemplo de uma lei provincial do Rio de Janeiro de n. 1, de 2/1/1837, onde no seu Art. 3 escrevia que estavam proibidos de frequentar as escolas públicas: a) todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; b) os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.*

Em 1857, no Rio Grande do Sul, no Colégio Artes Mecânicas a lei mandava recusar matriculas de crianças de cor preta e escravos, e pretos, "ainda que libertos e livres". Assim podemos ver que a classificação racial, foi sendo reproduzida pelas instituições educacionais. Homens e mulheres das raças e classe consideradas inferiores foram excluídos das escolas. No caso da mulher, devem-se tomar em conta as dificuldades geradas pelos preconceitos da tradição cultural que inferiorizava subordinando, controlando e oprimindo a mulher.

A Constituição de 1934 trata da educação como direito e da obrigação dos poderes públicos em prestá-la no ensino primário. Porém, ela instituiu hierarquias e privilegiava as elites ao expressar no artigo 127 e 129, uma visão organicista em que prevalecia o ensino secundário e superior destinado às elites, e o ensino vocacional e profissional para as classes menos favorecidas, tornando evidente a relação da educação com a formação da mão-de-obra necessária à manutenção do sistema econômico. A rede pública tinha na educação primária profissional o lugar de propiciar uma educação adequada as "faculdades, aptidões, e tendências vocacionais" dos alunos provindos das classes pobres, e uma educação para elite no ensino secundário e superior, e tendo como instrumento maior as instituições particulares.

A dualidade que marca a educação brasileira e sua interação com o modelo de desenvolvimento econômico irá

conformar as relações sociais que se expressam a partir de como se organiza a existência social. Neste contexto as mulheres não eram reconhecidas como “trabalhadoras”, pois até mesmo esse direito lhes era negado. E o seu *status* de dependente do pai, esposo, implicava-lhe também a sua ausência nos espaços escolares.

A educação torna-se um instrumento de controle do trabalho que irá preparar os as elites condutoras dos processos e da regulamentação do modo de produção e gestão do trabalho; e formar a mão-de-obra trabalhadora necessária ao desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira.

Considerando o processo histórico de marginalização da mulher na estrutura produtiva, na posse dos bens e propriedades, e o seu não reconhecimento como trabalhadores implicará também na falta de oportunidades escolares que lhes possibilitassem a melhor qualificação da mão-de-obra, quando não menos a sua completa exclusão da escola.

Assim, considerando a interelação entre educação e as relações sociais no campo onde se inclui a divisão social do trabalho e o fator gênero, nos remete as seguintes considerações:

> - A educação no Brasil tem estado articulada com a divisão social e sexual do trabalho e a classificação social da população (classe, gênero, etnias/raças) e imposição de uma cultura de fora para dentro pautada nos valores e interesses das classes dominantes;
> - A divisão e organização social e sexual do trabalho no campo se implantaram utilizando-se do trabalho servil, escravo e o assalariamento, combinados a expropriação do território indígena e posteriormente dos camponeses/as e trabalhadores e trabalhadoras do campo dificultando as possibilidades de novas trajetórias de desenvolvimento e experiências organizacionais e edu-

cativas que se apresentassem como alternativas ao modelo hegemônico.

- A inexistência de um sistema de educação para atender as populações do campo. Limitam o acesso às informações, as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento da classe trabalhadora. O campo, é visto pelos capitalistas apenas como território de extração de riquezas e de produção primária.

- A formulação de uma concepção de educação alternativa ao ruralismo pedagógico[23] urbanizado e ao produtivismo na agricultura[24] surge no final da década de 80 a partir das lutas de resistências e do protagonismo dos movimentos populares do campo.

- Os processos educativos formais e seletivos se constitui instrumento de reprodução da divisão social do trabalho e da estratificação da classe trabalhadora, e

---

[23] O discurso ruralista pedagógico é percebido como um Pensamento educacional no Estado Novo (1937-1945) produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, interesses relacionados com o desenvolvimento rural, com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas à política demográfica, a segurança nacional e a colonização interna.
O *ruralismo pedagógico* pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, assumiram a defesa de uma escola adaptada aos interesses e necessidades hegemônicas diluídas entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais, legitimando e reforçando as políticas do Estado Novo. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar. Acesso em 09 de fevereiro de 2010.

[24] Doutrina de que produção aumentada é, intrinsecamente, socialmente desejável e de que todas as partes se beneficiam da organização da produção em larga. Esta ideologia produtivista enfatizava os benefícios das novas tecnologias; por outra parte, e ao mesmo tempo, implicitamente ocultava o modo de distribuição dos benefícios e custos sociais e impactos ambientais do câmbio tecnológicos pelo modelo de agricultura. Disponível em: www.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/32.pdf. Acesso em: 14 de dezembro de 2010.

> com isso também reproduz as desigualdades de classe e gênero que estão contidas nestas divisões.

Na sociedade capitalista os processos educativos apresentam-se como instrumentos de estratificação social e reprodução da divisão social do trabalho, que resulta da desigualdade sistêmica, congênita da sociedade de classista ainda que dentro de um movimento contraditório. (CURY, 2009, p.14).

Na atualidade, os conflitos no campo da classe trabalhadora rural e camponeses contra empresários do agronegócio se manifestam para além da disputa do território. Igualmente manifestam-se na disputa do modelo de produção agrícola que interfere em diversos espaços sociais, como por exemplo, na educação, expressando às contradições que caracterizam a matriz tecnológica moderna e empresarial utilizada na agricultura e a ideologia dominante que fortalece a exploração e opressão.

Como já citamos anteriormente a expropriação dos e das trabalhadoras rurais e os / as, dos camponesas, e das populações nativas dos seus territórios, instrumentos e meios de trabalho, está na origem da acumulação do sistema capitalista. Enquanto a classe economicamente dominante acumula, a outra vai sendo expropriada. Essa contradição vai originar os conflitos e provocar nos trabalhadores Sem Terra e camponeses a necessidade de se organizarem para enfrentar o seu oponente: inicialmente o latifúndio atrasado e mais recentemente, o agronegócio, uma organização moderna do latifúndio e do monocultivo capitalista.

O modelo agrícola em curso vai acarretando permanentemente maior concentração e acumulação de riquezas que permite aos capitalistas do agronegócio exercer um controle das terras e recursos naturais, do trabalho agrícola e o controle das tecnologias e dos resultados da produção, aumentando a exploração no campo.

O avanço do agronegócio provoca a ruptura com a rotação de culturas e a diversidade. Os processos produtivos passam pela especialização baseada na produção de

mercadoria, na homogeneização de produtos destinados para a exportação e o lucro. E com isso, passam a constituir manejos de produção insustentáveis com o equilíbrio da natureza e a manutenção das comunidades dos povos do campo.

Esse desenvolvimento agrícola que se assenta no agronegócio implica o despovoamento rural com a diminuição do emprego da mão de obra e intensificação do uso da tecnologia. Nesta perspectiva não tem sentido aplicar as políticas sociais da educação e saúde no campo, uma vez que este modelo descarta contingentes populacionais de homens e mulheres que vivem no campo. Assim, podemos entender que quando o Estado fala em educação do campo, incorpora a perspectiva da educação rural precarizada e como denominada anteriormente, aquela que nunca se constituiu como um sistema.

O termo educação do campo elaborado pelos movimentos sociais e populares do campo traz hoje várias interpretações e equívocos que o distanciam da sua origem que é a luta dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra e dos/as camponeses/as por mudanças na estrutura agrícola e agrária. Do ponto de vista do Estado normalmente se revela que a política educacional seguiu o pensamento hegemônico da classe dominante.

> Os objetivos dos dominantes visam à manutenção do sistema. A forma escola capitalista não possui apenas a exclusão ela produz a subordinação através das relações. Na escola aprende relações. E os liberais sabem disso. Ela exclui e estratifica por dentro da escola, mantendo a classe trabalhadora aprendendo a subordinar-se[25].

---

[25] Reflexões trazidas pelo professor Luiz Carlos Freitas no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do campo, na Mesa - Formação de educadores e educação escolar do campo – Universidade de Brasília-UnB, em 05 de agosto de 2010.

A educação do campo quando preconizada pelo Estado prioriza as políticas focais e para um menor número de trabalhadores. As parcerias com as empresas rurais e a implantação dos chamados centros tecnológicas não permitem a construção efetiva de um sistema público de educação que possa perseguir a universalização, pois, o mercado produtivo ao qual está articulado, cada vez mais, reduz a necessidade do trabalho humano e de qualificá-lo profissionalmente.

A universalização da educação do e no campo é uma perspectiva objetivada pelos movimentos sociais como o MST que propõem a democratização da posse e uso da terra; realização da reforma agrária e desenvolvimento da policultura. São suas as formulações que incorporam e demandam a valorização da cultura camponesa, a socialização do saber e a produção de novas técnicas e novos conhecimentos e a construção de novos valores nas relações entre as pessoas e destas com a natureza.

> Em decorrência das circunstâncias e das contradições da luta no campo, o MST no seu 4º congresso nacional vai incorporar a defesa e a luta pela construção de um modelo agrícola que se baseado na agroecologia. A disputa não é apenas com o latifúndio atrasado e improdutivo, mais com um modelo de agricultura capitalista – o agronegócio é um modelo tecnológico em nível mundial que destrói a agricultura camponesa e explora e expulsa os trabalhadores do campo[26].

Se na cidade existem deficiências educacionais, no contexto do campo o problema é ainda mais grave. No que se refere ao acesso e oportunidade de escolarização, o nível de

---

[26] Reflexões realizadas no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do campo por Dominique M. P Guhur, da Escola Latino americana de Agroecologia.

oferta se limita às séries iniciais da educação básica, o que impede a continuidade da escolarização principalmente da juventude do campo. Este fator é determinante para que a média de escolaridade da população rural seja de 4,8 anos de estudo, muito abaixo da média das populações urbanas que é de cerca de 8,7 anos. (IPEA/PNAD, 2010)

Através da luta dos movimentos sociais do campo foram instituídas em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo, as quais apontam para a construção de um sistema educacional no contexto do campo e tomando em conta as suas particularidades. No entanto, essa condição não se efetivou.

O desenvolvimento capitalista em curso na agricultura brasileira, não demanda políticas públicas massivas e de caráter universal no território rural, ao contrário, expulsa as populações impondo a necessidade e o desafio dos/as trabalhadores/as de se organizarem para construir força promotora de ações que possam levar ao reconhecimento dos mesmos como sujeitos de direitos. Em consequência disso é o que vai fazer surgir o movimento pedagógico que tem os movimentos sociais como sua principal expressão e força política. Mas, não se pode desconsiderar os problemas e contradições que o movimento social tem de enfrentar para pôr em prática seus objetivos e intencionalidades pedagógicas.

É perceptível que nas práticas educativas existem marcas dos conflitos de classe e gênero e raça e interesses divergentes que se refere à questão do direito da educação enquanto um bem público, bem como na concepção de ciência, de organização do trabalho e da produção e reprodução da vida em sociedade.

Há duas concepções educacionais que vêm se contrapondo no campo. Uma delas é a concepção das classes dominantes que concebem um ensino rural descontextualizado, que se embasa em um projeto curricular desfocado dos sujeitos e dos anseios das populações rurais. Essa tendência se distancia da cultura e dos interesses

dos/as camponeses/as e trabalhadores rurais. Na atualidade, cito o exemplo no Estado da Bahia onde ela vem sendo projetada com uma ampla expansão do denominado ensino com mediação tecnológica, que se caracteriza como sistema de educação à distância programado e pensado fora do contexto do campo e por educadores alheios a realidade e a cultura local.

Esse ensino rural desfocado dos sujeitos e vinculado aos interesses das classes dominantes no campo vem sendo afirmada pelas políticas educacionais através das quais se pretende uma educação profissional implantada como política de governo em parceria com as grandes empresas rurais, voltada para uma formação de mão de obra para o escasso mercado de trabalho propiciado pela expansão do agronegócio. Essas políticas não objetivam universalizar a educação para as populações rurais, mas tem por objetivo uma escolarização mínima dos poucos trabalhadores necessários ao agronegócio.

A concepção de educação desenvolvida pelo Estado se vincula ao projeto de agricultura dos capitalistas e vê o território do campo apenas como espaço de produção dentro dos padrões capitalistas: uso de alta tecnologia e defensivos agrícolas, concentração da propriedade da terra, exploração dos recursos naturais e o monocultivo no campo. Essa concepção pedagógica é denominada pelo MST de educação rural, uma visão oficial que vincula a educação ao desenvolvimento econômico e aos interesses políticos hegemônicos.

Na concepção da educação rural não se projetam as condições para universalizar à educação como direito social dos povos do campo, embora isto, esteja garantido no aspecto jurídico. O que expõe a contradição no sistema: na dimensão da política todos têm o direito à educação, entretanto, ao negar o direito ao território, ou seja, o acesso à terra e as condições de trabalhar e produzir aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, isto se impõe como um limite

expulsando-os do território e impedindo-os de acessar qualquer outro direito.

Nas políticas oficiais de Estado a educação que se pretende, visa tender às exigências de formação de uma restrita mão-de-obra temporariamente integrada ao escasso mercado de trabalho agrícola, mantendo o trabalhador e a trabalhadora do campo expropriados do conhecimento e da sua cultura, combinando a expropriação com a exclusão da grande maioria destes trabalhadores/as do acesso aos processos escolares contínuos e a outros conhecimentos já produzidos pela sociedade. E quando os setores das classes dominantes falam em qualidade na educação tem que ser compatível com a expropriação do conhecimento dos trabalhadores.

> O exemplo de como a classe dominante propaga o seu projeto de educação é quando agronegócio cria o movimento todos pela educação, que apresenta e expande-se através do terceiro setor, o que representa uma coalizão de forças para disputar a educação brasileira e definir sua agenda. A educação que aparece no PNDE incorpora a agenda de compromissos de todos pela educação proposta formulada por este grupo dominante. Isto significa que o estado afirma a agenda do bloco de poder dominante. (LEHER, 2010)[27]

A segunda concepção denominada de educação do campo adota uma metodologia que propõe a vinculação do projeto de educação com projeto de campo que tem por protagonistas os movimentos sociais e intenciona valorizar e fortalecer a agricultura camponesa com base em matrizes técnicas ecológica e socialmente sustentáveis.

---

[27] Reflexões apresentadas por Roberto Leher no I Encontro Internacional de Pesquisa em Educação do campo: Conferencia Inaugural: Educação Superior na América latina: Tensões e Desafios. UnB, 04 de agosto de 2010.

Segundo o MST (2010), na atualidade o conceito de Educação do Campo foi apropriado por diferentes forças sociais e em alguns casos existem distorções dos conceitos e concepções. Portanto, ela passou a ser também um espaço de disputa. O Estado adotou o termo como sinônimo das políticas focais distanciadas do seu vínculo de origem histórica qual seja: a luta dos movimentos sociais e os interesses da classe trabalhadora do campo.

Como já referido anteriormente, as políticas públicas como o ensino a distância com mediação tecnológica, as parcerias públicas e privadas no ensino profissional, e certas metodologias adotadas que também estão sendo denominadas de educação do campo, acabam por servir a uma lógica econômica e educacional diferente daquela que estava no bojo da sua origem do debate da Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais: a transformação social e construção de novas relações de trabalho no campo.

Na perspectiva do MST, o que é muitas vezes chamada de educação do campo representa apenas um ajuste da velha concepção de Educação rural às necessidades do Estado capitalista.

A defesa e a construção da educação do campo perpassam estabelecer o vínculo da educação com o projeto de Reforma Agrária Popular e agricultura camponesa, visando recriar os papeis sociais para os homens e mulheres trabalhadoras do campo com novas formas de organização da produção e do trabalho no campo e vida social.

Desse modo, podemos afirmar que existem duas tendências de Educação do campo que se contrapõem. Aquela que tem sua origem e mantém o vínculo com a luta e as necessidades históricas dos trabalhadores do campo, e outra que é uma continuidade da educação rural vinculada aos interesses do agronegócio e do projeto da classe dominante.

A educação na perspectiva dos movimentos sociais é parte da reforma agrária popular e de um projeto de campo que tem em conta as reais necessidades da classe

trabalhadora e dos camponeses. Ela se vincula a cultura local e nasceu articulada à luta do MST por um projeto de desenvolvimento que pauta modificações estruturais no campo, capaz de responder as necessidades das populações do campo e contribuir na formação de novas formas de organização, gestão e socialização do trabalho e do conhecimento.

Enquanto de um lado a ação dos movimentos sociais traz os interesses da coletividade dos trabalhadores sem terra e tem como elo central de unificação e articulação o projeto de reforma agrária e o projeto de sociedade socialista, o modelo de "modernidade do agronegócio" propõe o aumento da concentração de terras, gerando conflitos sociais e seguindo um padrão de poder que tem no sistema de capitalismo imperial o centro de controle da organização do mercado, da divisão social do trabalho e dos meios de produção.

No Brasil, as empresas capitalistas investem no projeto de agricultura utilizando o conhecimento científico e a tecnologia para aumentar a exploração do trabalho e o lucro, concentrar capital, renda e poder político, promovendo a expulsão dos trabalhadores do campo e a redução das pequenas médias empresas que são incorporadas ou destruídas pelas grandes concorrentes e consequentemente diminuindo os postos de trabalho.

Acreditamos que o desenvolvimento socioeconômico cultural depende da capacidade dos grupos e classes em luta para impulsionar as mudanças de acordo às intencionalidades construídas. Assim revelar os condicionantes e as contradições imbricados no sistema econômico cultural, e as pedagogias que constroem é condição *sine qua non* para desnudar os pilares da opressão e da exploração e vislumbrar caminhos para a superação.

Para tanto, tomam-se aqui, que a educação dos movimentos sociais se desenvolve como um contraponto a educação hegemônica. No entanto, considerando-a como espaço instituído, não fogem ao debate das contradições das

relações sociais e da cultura que produz, ou reproduz.

A educação e sua relação com os sistemas de poder é indiscutível. Em seu cotidiano ela desenvolve práticas que asseguram a regulação do mundo da produção e do trabalho. E há que se tomar em contar que nas sociedades capitalistas, a divisão social do trabalho que estão assentadas em relações desiguais de poder, classe e gênero, raça/etnia.

Nesse processo, inevitavelmente, ela exerce, direta ou indiretamente, influências sobre crianças, jovens e adultos que a ela se ligam, contribuindo para a formação de sua personalidade e de seu caráter, balizados nos valores e comportamentos cultuados cotidianamente.

Chamando a atenção para a estreita relação das instituições escolares com a finalidade de reprodução e conservação das estruturas sociais e da cultura construída, Bourdieu e Passeron vão afirmar que,

> Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação, quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.64)

Na perspectiva destes autores, a condição de existência das instituições educacionais não tem um fim e uma origem em si mesma, mas são, sim, constructos sociais cristalizados por padrões culturais que se perpetuam ao longo de sua história. As instituições lidam com o mundo da produção de bens e da reprodução humana e interagem com as relações

sociais produzidas nas atividades laborais e nas relações cotidianas.

Entretanto concordando com Lemme (1961) educação oriunda de uma sociedade de classes que segrega, divide, e fraciona, e reproduz estereótipos, pode, também, contribuir para desconstruí-los, pois, em consonância com a discussão até aqui traçada, acredita-se que *[...] a educação e o ensino são também fenômenos de caráter histórico, isto é, variam através do desenrolar do processo histórico* (LEMME, 1961, p.21) de acordo com suas características de desenvolvimento e tradições particulares.

Assim compreendemos que a educação como parte da cultura apresenta contradições e possibilidades que tem a ver com o lugar social que homens e mulheres ocupam na sociedade de classe. De modo que a educação dominante mantém um vínculo com as classes dominantes.

Como expressa o marxismo, as ideias dominantes estão articuladas a estrutura e as relações de poder, que se propaga em diversos espaços socioeducativos para manter o equilíbrio e manutenção do sistema de relações de produção e propriedade. Contudo, as próprias contradições apontam as possibilidades de superação. É neste campo que emergem as práticas educativas dos movimentos sociais do campo.

D'Agostini em seus estudos sobre a educação do MST no contexto educacional brasileiro, afirma que,

> [...] a educação do campo na perspectiva dos movimentos de lutas sociais é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo Estado para a reprodução social do capital. Já na perspectiva do Estado, a educação do campo e mais uma das táticas para atingir metas estabelecidas que atribuam ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e

> que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam incluídos na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. (D'AGOSTINI, 2009, p.23)

A perspectiva da educação do campo ocorre dentro de um movimento contraditório, onde os movimentos sociais lutam para avançar na concepção emancipadora enquanto a prática oficial é de restringi-la como uma política afirmativa, negando a concepção abrangente que é dada pelo movimento social e que estabelece o vínculo da educação com um novo projeto de campo e com os processos de transformações socioeconômicas na agricultura para a efetivação da reforma agrária.

2.2 O movimento social, e a sua práxis sócio-educativa

Os movimentos sociais são produtos de conflitos que fazem surgir ações e ideias renovadas frutos das experiências adquiridas e reconstruída cotidianamente na diversidade de situações problemas que enfrentam. Isto significa dizer que o próprio movimento enquanto ação dos grupos humanos se dá na história e envolve uma prática e um pensar sobre esta, onde um conjunto de ideias se coloca e motiva à ação, possibilitando uma práxis social. Nesta perspectiva pensamento e a ação se unem e a teoria e prática são partes de um processo intencional de agir e pensar sobre a realidade visando alcançar metas e objetivos que atendem as necessidades dos grupos e classes em luta.

A práxis incorpora a ideia de sociedade como produção, fruto do esforço individual e coletivo, de realidade produzindo-se a si mesma. Neste sentido os movimentos sociais são produtos e produtores de uma práxis social ao determinar com suas ações uma intervenção por meio da qual

se constituem e se transformam permanentemente junto com a realidade. Pois, a própria realidade está em movimento.

Neste sentido, Leher (2005, p.10 -11), observa que o engajamento, a organização e produção cultural do Movimento abrem caminhos para novas direções e indagações sobre o curso da sociedade e dos problemas da existência humana, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos protagonistas dessas ações estarem participando da escrita de novas referências teóricas. Além disso, acrescenta-se a possibilidade de recriar novos cenários a partir do contexto problematizado.

Através de suas lutas os movimentos sociais vão consolidando métodos e formas associativas de mobilização e de atuação na realidade social e formas de pensar sobre o mundo e a existência humana. Gohn (2007, p.13), falando da natureza dos movimentos sociais observa que estes são percebidos enquanto ações coletivas de caráter político-cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demanda de diferentes maneiras, podendo variar da simples denúncia a pressão direta, através de marchas, mobilizações, atos de desobediência civil, etc.

Já para Castells (1976), um movimento social, manifesta a oposição de classe e se organiza para poder identificar seu adversário que, inclusive, pode ser o Estado e muitas vezes o é. Porém, sua ação não pressupõe a *priori* esta identificação, é o conflito que faz surgir o adversário. Portanto, a natureza da luta e o caráter de conflito são definidos no próprio conflito. Todavia, uma premissa elementar é que o princípio de oposição existe quando o ator se sente confrontado com uma força política num embate que coloca em causa orientações da existência humana. Para este mesmo autor o movimento social manifesta ainda totalidade, isto é, não se esgota no conflito, mas se lança ao cerne deste que é a apropriação e o controle da historicidade. O princípio da totalidade é o próprio sistema de ação histórica, cuja dominação é disputada pelas classes opostas dialeticamente.

Muitos autores vêm refletindo as ações coletivas e a organização dos movimentos sociais, relacionando-as com as contradições decorrentes dos processos estruturais da sociedade, tendo como ponto partida os conflitos que envolvem as classes e grupos humanos. Na concepção contemporânea marxista o próprio conceito de classe social foi sendo reformulado.

> A categoria econômica é parte do conceito, mas a abordagem não é exclusivamente econômica. As classes não são dadas a priori, se constituem na história de acordo com suas lutas e ações coletivas. À medida que desenvolvem uma práxis, ou seja, um pensar e um fazer relacionados, as classes criam uma identidade. Deste modo, as classes se formam por meio das relações que os indivíduos e grupos estabelecem, e isso ocorre como um processo. (RODRIGUES apud OLIVEIRA, 1987)

Através das relações e lutas que vão se dando, torna-se possível evidenciar a natureza dos conflitos propiciando um aprendizado que é a base para ações cada vez mais eficazes. A nossa percepção é de que em sua práxis o movimento constrói novas subjetividades, aprendizados e formas de luta e organização que se recriam cotidianamente.

Paulo Freire (2005) observa que a cultura dos oprimidos (dos que estão em situação de subordinação e exploração) coloca-se na perspectiva de compreensão e projeção de uma ação transformadora, por situar no campo das próprias contradições que se estabelecem na base material, na organização e no controle das forças produtivas e das relações de sociais. Para o mesmo, as características desta cultura pedagógica se constituem em: a) ser transformadora e propositiva no sentido de questionar os padrões hegemônicos e propor novas direções; b) ser aberta e direcionada para novas possibilidades.

No contexto da sociedade contemporânea têm surgido

diversos movimentos sociais. Muitos destes têm como base identidades de etnia e gênero e separam estes aspectos da luta de classes retirando a atenção das formas crucialmente importantes nas quais mulheres e pessoas de diferentes etnias sustentam o capitalismo com seus trabalhos superexplorados.

Examinando a natureza dos conflitos protagonizados pelos movimentos sociais não se pode obscurecer os determinantes econômicos e políticos. Embora a sociedade capitalista argumente que a democracia enquanto sistema político é dissociado do poder econômico e apresente uma aparente cisão entre estas duas esferas, a realidade, porém, desmente tal afirmativa.

Existe uma interação entre as questões políticas e econômicas, subjetividades e as condições da produção da existência que revelam relações desiguais, onde alguns grupos, gênero e classes estão sendo oprimidos e outro se mantém em situação de domínio e em condições privilegiadas. Isso expressará os conflitos de relações e problemas sociais que geram tensões e a ação coletiva com o propósito de superá-los. E determina também a natureza do Estado. *Não podemos ignorar o Estado força ou desconsiderar que o capital é uma relação social de produção e que, portanto, a base produtiva existe na forma de processos e relações sociais específicas e formas jurídicas e políticas particulares.* (LEHER, 2005, p. 10)

Por sua natureza, os movimentos sociais centram-se em problemáticas específicas voltadas para os aspectos identitários e sociais do grupo. Contudo, alguns destes têm desenvolvido um caráter multidimensional enfrentando diversos problemas acerca da sua existência e de suas relações. Este aspecto multidimensional é possível de ser visto no Movimento Sem Terra e Via campesina[28], ao inserir nas

---

[28] Via campesina é uma organização internacional que congrega diversas entidades e movimentos sociais do campo. Disponível em: http://www.movimentos.org.

práticas educativas atividades que visam superar a relação de exploração, dominação e opressão de gênero e classe, e a luta pela reconstrução das bases econômicas no campo que hoje estão fundadas em uma estrutura fundiária concentrada, excludente e sob o domínio dos capitalistas do agronegócio[29].

O Movimento Sem Terra entende que as práticas educativas, em qualquer modalidade, para ser instrumento de promoção de desenvolvimento social deverão se realizar combinadas com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam no modelo econômico alterando os fatores determinantes das desigualdades, como a apropriação privada dos meios e fatores de produção e a exploração da natureza e do trabalho humano. Desse ponto de vista, a educação não pode está separada do projeto histórico que lhe referência como possibilidade superadora.

Nessa perspectiva a educação deve estar vinculada as causas, desafios, sonhos, história e cultura do trabalhador e da trabalhadora do campo, e aos movimentos sociais que constroem novas possibilidades e alternativas de vida das populações rurais. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto político e pedagógico que ali se desenvolve e o vínculo necessário da educação com estratégias específicas de desenvolvimento social dos sujeitos do campo.

No estudo acerca das concepções e projetos pedagógicos que tem se dado no campo, temos o MST como o principal objeto, pois o mesmo na sua ação política pedagógica constrói relações sociais e um conhecimento que busca explicitar as contradições de classe e gênero sendo possível se investigar os fundamentos, contradições e possibilidades presentes nestas formulações.

---

[29] Novo conceito de propriedade agrícola que os proprietários de grandes extensões rurais tentam vincular a imagem a de suas modernas empresas agrícolas. "É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias" (FERNANDES, 2005). Disponível em: http://www.cptpe.org.br.

A educação do MST nasce vinculada ao projeto de reforma agrária pretendida pelos Sem Terra, fruto dos aprendizados extraídos das experiências que foram se acumulando nas suas ações e práticas que se tornam pedagógicas. Refletindo as próprias experiências e fundamentando-as em teorias pedagógicas, o MST foi construindo significados, princípios e valores que norteiam suas práticas sócio pedagógicas.

Vê-se que na concepção oficial o ideal de educação a ser perseguido são os padrões urbanos, no sentido que se pensa em ter um sistema de ensino no campo próximo ao que se tem na cidade, já que no campo as práticas escolares são bastante incipientes e precarizada. Assim o que se objetiva é aproximar ou equiparar o acesso à educação do campo com a da cidade negando as particularidades pedagógicas e esquecendo-se de fazer a crítica mais profunda da concepção e do projeto de sociedade que defende. Pois, no Brasil, a relação entre educação e projeto social, tem se caracterizado como instrumento de estratificação social e de manutenção das desigualdades que de maneira sutil instituí um modelo ou paradigma a ser perseguido, reproduzindo a divisão social e sexual do trabalho próprias do capitalismo e negando neste processo a diversidade cultural e novas possibilidades de organização socioeconômica, impondo e justificando um modo de regulação e controle do trabalho e da produção, e de reprodução das relações sociais inerentes a esta sociedade.

Neste sentido, a crítica trazida pela educação do campo pretendida pelos Movimentos Sociais do Campo é que a educação deva buscar avançar nos níveis mais altos de conhecimento que a humanidade foi capaz de produzir de maneira que propicie novas relações sociais de caráter democrático, solidário, responsavelmente adequado à convivência das pessoas entre si, e da sociedade com a natureza e o meio ambiente.

Considerando que para o MST a finalidade da educação é contribuir com a transformação social, é que buscamos entender os nexos e contradições presentes no contexto de campo e na materialização dos princípios que regem a proposta educacional do MST que se apresenta como inovadora, com contradições, limites e possibilidades de superação.

Para mudar as relações sociais e as estruturas que lhes justificam é necessário pensar novas possibilidades de alteração dos hábitos, costumes e comportamentos. É também preciso ter em conta o papel da educação enquanto instrumento de transmissão, produção e regulamentação do que vem a ser os conhecimentos necessários, os comportamentos e papéis sociais dos homens e mulheres pretendidos na sociedade, e tendo presente que há também outros espaços e sistemas ideológicos que são representados pelas Ciências, Artes, Religião e a Linguagem.

A educação como parte da cultura e como área do conhecimento traz em si o seu aspecto contraditório e dialético que é a sua função de transmitir conhecimentos necessários à reprodução da sociedade e a sua função de produzir novos conhecimentos e relações.

De acordo com Bourdieu (1998), cabe investigar como se reproduz a cultura que valoriza a figura masculina e paterna e subordina a mulher, impondo a sua exclusão sócio política.

Para isso, é preciso analisar a relação recíproca e dinâmica entre o modo de organização social e os processos educativos mais amplos para então compreender certas concepções pedagógicas, métodos, relações e valores que vem se reproduzindo nas práticas educativas, e então procurar as respostas para as questões de como a educação pode ser um instrumento a serviço da transformação social e da construção de novas relações democráticas e solidárias.

Nas experiências práticas e pedagógicas do MST pode-se perceber como estão colocadas em debate questões mais

amplas sobre os conteúdos retransmitidos nos processos de ensino, tais como: Que tipo de sociedade queremos viver? Que tipo de homem e mulher pode dar conta de construir e viver novas relações em uma nova sociedade? Quais conhecimentos são necessários à reprodução social e que devem ser transmitidos para as novas gerações? Como organizar os processos educativos necessários a construção de novas sociabilidades? Como desenvolver e valorizar a capacidade intelectiva e criadora de todo ser humano? Quais os valores que dão sentido à organização social que se quer construir?

Entendemos que na formulação dos seus princípios filosóficos e pedagógicos o MST busca apreender o seu próprio movimento dentro da sociedade em sua totalidade, desvelando os aspectos contraditórios no contexto de campo e na sociedade de classes, intencionando uma práxis pedagógica que se vincula a luta da classe trabalhadora pela superação do metabolismo socioeconômico e cultural que reproduz desigualdades, exploração e opressão.

Assim, para o MST pensar a articulação educação, gênero e poder implica refletir sobre a natureza das relações sociais no seu conjunto: entre homens e mulheres, grupos e classes, destes entre si, propondo ações para reformular as estruturas sociais e econômicas; e as formas de controle e regulação das capacidades produtivas e reprodutivas de homens e mulheres; bem como as formas de representação e os espaços e métodos de tomar as decisões políticas em todos os níveis e espaços de vivências. O que implica também neste processo reconstruir os significados e o pensamento que a sociedade constrói sobre as relações, os quais têm reproduzido uma cultura que inferioriza a mulher, e sendo instrumento de reprodução das ideias, técnicas e teorias que legitimam e justificam uma ordem social, na qual as mulheres estão vivendo em condições de opressão, subordinação e exploração.

A Pedagogia do MST em suas formulações trata das questões de gênero refletindo a relações e seu vínculo com os

processos educativos mais amplos de organização da sociedade em suas relações e estruturas organicistas. Neste sentido, cumpre situar que para a o MST as relações sociais são conteúdos e a educação é mais que processo de ensino, é mais que escola. Ela corresponde a todas as práticas formais e não formais que vêm sendo construídas na luta do MST.

Capítulo 3
A teoria pedagógica do MST e as questões de gênero: desvelando contradições

Ao abordar a experiência do MST faz-se necessário reportar ao contexto de campo e as contradições que irão implicar no surgimento e na organização de um movimento social de representação e mobilização das famílias sem terra.

O MST teve origem no final da década de 70, em um contexto de conflitos agrários posto em curso pelo modelo de desenvolvimento agrícola que se assenta na concentração e monopólio da terra e dos recursos naturais e exploração de homens e mulheres trabalhadoras do campo. Esse modelo agrícola trouxe como consequência o aumento da concentração de terra e a expulsão de milhares de famílias de trabalhadores rurais levando-os necessariamente a buscar e construir saídas para resistir e sobreviver no território rural.

O processo de resistência dos Sem Terra para se manterem no campo e as investidas expansivas da monocultura vêm definindo nova configuração dos conflitos e das forças sociais no território rural, como a formação e a luta do MST.

O Movimento Sem terra tem preconizado um novo campo, denunciado às contradições da estrutura fundiária brasileira e do modelo de agricultura. Através da sua luta tem expandido redes de associativismo e cooperação agrícola entre agricultores assentados, realizado lutas coletivas em prol do atendimento dos direitos básicos às populações rurais, como a educação do campo, a saúde, previdência, infraestrutura, crédito agrícola, etc., e com isso a reconstrução das relações sociais e das formas de trabalho, cultura e vida no campo.

O MST propõe inserção e participação de todos os seus membros, e busca se consolidar enquanto uma organização socioeconômica e política que se articula deste o local até o espaço nacional, através de coletivos, setores, associações, cooperativas e diversas instâncias de decisão e participação.

Entre outros objetivos pretende organizar sua prática educativa para que esta contribua na formação dos/das sem terra capacitando seus membros para uma intervenção mais qualificada na realização das lutas sociais, organização dos assentamentos e do próprio MST e na construção de um projeto de sociedade socialista.

Fazendo um percurso sobre como a bandeira da educação é internalizada nas ações e lutas do MST, veremos que já na década de 1980 a trajetória da educação se constituía na luta por uma escola diferente. O estudo era percebido como instrumento para intervir na realidade não era sinônimo de escolarização. E a proposta de escola dialogava com a concepção da educação popular e iniciava sua prática no âmbito da pedagogia socialista.

Na década de 1990 se caracterizou pelo avanço do neoliberalismo, período em que o MST reforça o trabalho com a base, reestrutura e fortalece o debate interno a respeito dos seus princípios e da sua filosofia pedagógica. É neste período que a organicidade do MST se consolida e vão se estruturando os setores entre estes, o de educação. (MST: 2010)

Nos anos finais da década de 1990 é o momento de luta e resistência, tendo no Estado o seu antagonista. Neste período o Estado passa a criminalizar os trabalhadores sem terra e as suas lutas, o que implica novas formas de resistência ao latifúndio e seu poder político. O Movimento amplia a articulação com outros movimentos sociais e, paralelamente, aumenta a tensão e os conflitos, cujo Massacre de Eldorado dos Carajás (1996) simboliza o contexto assinalado.

O MST amplia e consolida a organização de seu território e bases, a partir dos inúmeros assentamentos conquistados e dos acampamentos que resistem. Na luta pela Reforma Agrária reafirma a estratégia da educação enquanto instrumento de formação e capacitação necessária para avançar na produção e qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. As escolas primárias já são uma

realidade em muitos assentamentos e acampamentos.

> Em 1997, o I ENERA – I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária é um marco na educação do MST, que se caracteriza pela luta das escolas, formação dos educadores e no avanço na perspectiva de educação transformadora. Para tanto, busca o fortalecimento da luta por uma educação do campo, que considera uma ferramenta de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola, e de desenvolvimento de um projeto de educação vinculado as lutas de resistência camponesa. (MST, 2010)

Neste sentido, o MST vai refletindo sua prática e reformulando as suas concepções a partir dos embates cotidianos, em um processo de ação e elaboração teórica que tem a marca de ser uma produção coletiva. Com isso, os Sem Terra vão refletindo sobre o seu fazer educativo, assumindo o protagonismo da luta pela educação do campo e construindo uma pedagogia que se vincula a luta da classe trabalhadora do campo. Essa ação é considerada inovadora na trajetória de luta dos movimentos do campo. O MST avança na luta pela terra e coloca no seu horizonte a luta pela reforma agrária, valorização da cultura camponesa, e por uma educação que se contribua para melhoria das condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra.

Todavia, o próprio MST reconhece as desigualdades e a discriminação da mulher na sociedade e no campo tanto ao nível de sua inserção econômica quanto na esfera política, e se coloca a necessidade de intencionar processos de organização e suas intencionalidades pedagógicas objetivando contribuir para superar esta situação. Diante disto, tem formulado as linhas políticas de gênero a serem implantadas nos diversos espaços de atuação, dando ênfase tanto os aspectos da luta de gênero quanto da luta de classes e a transformação da sociedade social, quais sejam:

1 - Garantir que o cadastro e o documento de concessão de uso da terra sejam em nome do homem e da mulher;
2 - Assegurar que os recursos e projetos da organização sejam discutidos por toda a família (homem, mulher e filhos que trabalham), e que os documentos sejam assinados e a execução e controle também sejam realizados pelo conjunto da família.
3 - Incentivar a efetiva participação das mulheres no planejamento das linhas de produção na execução do trabalho produtivo, na administração das atividades e no controle dos resultados.
4 - Em todas as atividades de formação e capacitação, assegurar que haja 50% de participação de homens e mulheres;
5 - Garantir que em todos os núcleos de acampamentos e assentamentos tenha um coordenador e uma coordenadora;
6 - Garantir que em todas as atividades do MST tenha Ciranda Infantil;
7 - Assegurar a realização de atividades sobre o tema gênero e classe em todos os setores e instâncias do MST;
8 - Garantir a participação das mulheres na Frente de massa e no Sistema Cooperativista dos Assentados para incentivar as mulheres a ir para o acampamento, participar das atividades no processo de luta, e ser ativa nos assentamentos;
9 - Realizar a discussão da cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberem a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, incentivando a organização de refeitórios, lavanderias comunitárias etc;
10 - Garantir que as mulheres sócias de cooperativas e associações com igualdade na remuneração das horas trabalhadas, na administração, planejamento e na discussão política e econômica;
11 - Combater todas as formas de violência, particularmente contra as mulheres e crianças que são as maiores vítimas da violência no capitalismo. (MST, 2003) [30]

Na concepção pedagógica do MST a educação deve ser integrada e articulada ao debate político e as problemáticas do campo onde se coloca a questão da opressão e exploração da

[30] - Em 1999 o movimento irá realizar o segundo encontro nacional de Mulheres que elaboram e propõe linhas de ação para o coletivo de gênero que serão aprovadas pela coordenação nacional nesse mesmo ano.

mulher entre estas, as trabalhadoras rurais. Isso requer ter presente práticas sociais que propiciem novas relações nas dimensões tanto sociais, afetivas e cognitivas.

Por outra parte, nesta concepção há uma compreensão da dimensão formadora fora da escola; isto significa, no trabalho produtivo, nas lutas, assentamentos e acampamentos, nas diversas práticas sociais e na estrutura organizativa do Movimento.

> Quando se forma a consciência da amplitude do processo social que está sendo desencadeado pelo movimento, abre-se o espaço para discutir mais profundamente a questão da educação e ela passa a ser considerada uma dimensão fundamental da luta. Mas ao mesmo tempo, surge outra divergência: porque lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas. (MST, 2005, p. 17)

Por isso, no MST busca-se desenvolver a educação estruturada por práticas e vivências que promovam o acesso ao direito dos e das trabalhadoras ao conhecimento técnico científico culturalmente construído e forjado no e pelo processo histórico, articulando o projeto educativo com o da reforma agrária e da sociedade.

> [..] na verdade podemos percorrer o processo educativo pelo qual o MST vem construindo sua identidade histórica e que vem culminar exatamente, na necessidade de um projeto consciente e organizado de educação das novas gerações, tendo em vista tornar possível um salto histórico capaz de incorporar todas as lições da luta que vem sendo travada. (MST, 2005, p. 27)

O entendimento que se tem é do movimento social como sujeito educador e da Educação como um processo amplo de produção e transmissão de conhecimentos. O MST é educativo para a sua base social e para o conjunto da sociedade pautando novas formas de se organizar, conhecer e produzir no campo.

Vemos que as lições das experiências concretas de luta e organização adquirida pelo MST convertem-se em fontes de aprendizados e saberes elaborados e incorporados na memória histórica enquanto conhecimentos fundamentais do processo evolutivo da organização social, os quais são transmitidos e reelaborados pelas novas gerações que desta tomam parte.

> O novo, pois não está na originalidade da proposta ou, na invenção de uma nova teoria pedagógica, mas sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, especialmente as do meio rural. (MST, 2005, p. 27)

Em se tratando da educação enquanto sistema formal, as ações do MST perpassam por duas dimensões: a primeira delas é a busca do reconhecimento dos trabalhadores e trabalhadoras do campo enquanto sujeito de direito e de cultura e a defesa do acesso destes a educação, um direito universal que vem lhes sendo negado; a segunda é o questionamento do conteúdo da educação e da qualidade da educação pretendida.

O MST assumi a educação enquanto estratégia pedagógica comprometida com as mudanças necessárias ao avanço da Reforma Agrária e o desenvolvimento pleno dos seres humanos. Ou seja, uma educação orgânica aos processos de desenvolvimento rural proposto e desencadeado pelas lutas dos trabalhadores do campo e, por conseguinte comprometida com novas relações sociais.

> As formas de organização e de trabalho dos sem terra estão parindo uma nova pedagogia, ou seja, um novo modo de fazer e pensar a educação, que inclusive se coloca como possibilidade histórica de transformação educacional da sociedade como um todo. Esta novidade não se situa num modelo idealizado de educação, mas sim no conjunto contraditório das exigências que o contexto da luta pela terra vem fazendo aos seus sujeitos em termos de formação. (MST, 2005, p. 27)

A ação educativa do movimento se caracteriza em desvelar que existem contradições no âmbito da organização sócio política e econômica no campo que impossibilita a reprodução e a existência das comunidades e populações rurais que vivem em constantes tensões e conflitos para garantir o seu reconhecimento enquanto sujeitos políticos e assegurar as condições necessárias à existência. Neste sentido ao mesmo tempo, revelam que sem uma mudança estrutural na forma de organização do trabalho e da propriedade com um novo jeito de trabalhar, viver e educar, não se pode superar as desigualdades de classe, gênero e raça.

A ação pedagógica do MST denuncia a negação dos direitos educacionais não somente dos Sem Terra, mais de todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, que historicamente foram expropriados da terra, destituídos de direitos sociais, estigmatizados e tendo a sua cultura e seus conhecimentos desvalorizados ou expropriados. O que significa dizer que o debate da educação no MST:

- Tem origem na denúncia do latifúndio e da falta de realização da Reforma Agrária e de políticas sociais no campo, revelando as contradições nas relações sociais e interesses conflitantes entre os proprietários de terra e os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo.

- Compreende a dimensão formadora fora da escola, no trabalho produtivo, nas lutas, assentamentos e acampamentos, nas diversas práticas sociais do conjunto da sociedade e na estrutura organizativa do movimento.
- Questiona o conteúdo, as intencionalidades e os métodos pedagógicos da educação que reproduz a ordem econômica, política e cultural.
- Afirma princípios filosóficos e pedagógicos de uma pedagogia que se origina no movimento social no campo e se vincula a um novo projeto de campo e de sociedade.

O MST entende que os antagonismos presentes nas relações propriedade da terra e nas formas trabalho também estão presentes nas práticas educativas tradicionais que desconhecem os trabalhadores do campo como sujeito de conhecimento e impõem a reprodução de uma cultura vinculado a um modelo de desenvolvimento agrícola que nega as formas de organização e produção camponesa e as perspectivas históricas presentes nas experiências existenciais de luta e organização dos trabalhadores/as do campo.

A luta que vem sendo travada pelo Movimento se expressa tanto nas reivindicações junto ao Estado para que garanta o acesso dos trabalhadores rurais a terra e a permanência no campo onde inclui o direito à terra, à moradia, ao crédito, à educação, entre outros direitos; quanto no reconhecimento dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento e cultura; bem como na disputa por um novo modelo de produção agrícola contrário ao modelo genocida do agronegócio. Ou seja, por um projeto de agricultura que se sustente na agroecologia e na gestão coletiva da produção e do trabalho. Neste sentido o MST entende a importância do estudo, da pesquisa, na formação política, técnica e científica da base social assentada

e acampada enquanto instrumentos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos do campo e o avanço do projeto de reforma agrária popular.

O MST percebe que a educação é parte fundamental na vida humana e na organização social. Ela contribui para capacitar as pessoas a levar adiante suas aspirações e habilidades e para impulsionar as transformações necessárias na vida de cada sujeito. Compreende, contudo, que as práticas educativas expressam intencionalidades, valores e relações e percebe a educação vinculada a processos amplos de formação humana e organização da sociedade. Por isso os processos educacionais são tão importantes tanto na vida individual das pessoas quanto na dimensão coletiva, podendo contribuir na/para a transformação social, como na/para a conservação da sociedade. Partindo desta compreensão, o MST busca afirmar uma pedagogia da luta social que nega a cultura da exclusão dos homens e mulheres e mobiliza os trabalhadores/as para reconstruírem a sua identidade e organização social.

O MST não reduz o espaço de aprendizagem apenas à escola, embora a coloquem enquanto direito inalienável do ser humano juntamente com o direito à educação, saúde, terra, ao credito agrícola, etc. Ele compreende que tanto a educação quanto a escola devem ser abertas para a vida. Nelas devem entrar os problemas que a realidade coloca enquanto desafios para a construção de uma humanidade plena. O que significa construir práticas educativas quer seja escolar ou não, que desenvolvam as capacidades reflexivas e criativas necessárias para uma intervenção eficaz sobre a contradições da realidade.

> A educação aberta para o novo quer dizer aberta para entender e para ajudar a construir novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo nos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os

> conflitos que aparecem nestes processos. Já aprendemos que a transformação social é um processo complexo que não resume a tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele. E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. O espaço social tem que chegar ao mundo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instancia, a família, a vida pessoal de cada um de nós. (MST, 2005, p. 162)

A educação do MST se vincula aos interesses da classe trabalhadora em luta no campo ao assumir o caráter de uma educação que projete a transformação social e reconhece a necessidade de superar os condicionamentos que impossibilitam a construção de novas relações socioeconômica e política no campo e na sociedade brasileira.

> A progressiva consciência da complexidade da mudança educacional de que estão sendo sujeitos traz à tona o significado fundamental da escola “diferente”, que desde início os sem terra pretendem implantar nos seus assentamentos. E este significado é duplo: a escola é diferente, tem que ser diferente porque o contexto onde ela se instala é diferente. [...] Uma escola metida na organização de um grupo social especifico e com homogeneidade de interesses, só poderia assumir características singulares e dar respostas às questões próprias deste grupo. (MST, 2005, p. 21)

A singularidade da educação do MST é que ela surge dentro de um contexto de relações sociais contraditórias, no qual os conflitos de classe marcam a luta no campo indicando

que as divisões sociais que envolvem os/as trabalhadores/as sem terra trazem junto outros fatores que não são apenas a contradição entre as classes.

A práxis social e educativa do MST explicita que o processo de formação de uma identidade comum e da construção das estratégias coletivas de luta que visam à superação das desigualdades sociais envolvem dois aspectos: as questões comuns aos homens e mulheres Sem Terra em relação com o seu oposto e diferente, ou seja, a classe dos proprietários de terra e as questões que se relacionam com outras desigualdades sociais, como a questão da opressão mulher, entre outras.

Nas suas lutas para superar os conflitos e as desigualdades no campo, o MST vem questionando o modelo agrícola na sociedade brasileira, o qual engendra um metabolismo de controle e de reprodução deste modo de agricultura, que comporta como contradições:

- A contradição entre o modelo de agricultura capitalista centrado na monocultura, na concentração de terras, no uso de agrotóxicos, na mecanização e no uso de alta tecnologia para a utilização mínimo de mão-de-obra, e o projeto de agricultura camponesa baseado na policultura, na democratização da posse e uso da terra e o envolvimento de maior número de trabalhadores/as nas atividades agrícolas.

- Um desenvolvimento tecnológico e uma divisão técnica do trabalho que poderia propiciar uma maior integração da mão-de-obra feminina uma vez que diminui a necessidade do uso da força física, mas que termina por descartar contingentes populacionais de homens e mulheres trabalhadores do campo.
- Os diferentes os interesses das classes e grupos em luta no campo (burguesia x trabalhadores/as)

- Diferenças de interesses entre as economias dependentes e o centro econômico do capital, que caracteriza um desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em diferentes nações, a exploração dos territórios, recursos naturais, e mão-de-obra do campo na produção de matérias-primas para as grandes economias capitalistas.
- O controle político e econômico das nações desenvolvidas sobre mercado mundial, os processos produtivos políticos, com a dependência e subordinação e exploração dos países de economia dependente.
- A produção das commodities segue sendo um modelo agroexportador de matérias primas para o mercado externo e não assegura as condições da soberania alimentar e o consumo interno.
- O uso intensivo de agrotóxicos nas lavouras, contaminam os alimentos, o solo e os lençóis freáticos e destroem a biodiversidade.
- A contradição entre o direito político da/do trabalhador/a rural à educação e a ausência do sistema escolar no campo. Na dimensão da política todos têm o direito à educação, entretanto, ao negar o direito ao território, ou seja, o acesso à terra e as condições de trabalhar e produzir aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, isto se impõe como um limite expulsando-os do campo e impedindo de acessar qualquer direito.

- As contradições entre as práticas pedagógicas dos Movimentos sociais que apontam a perspectiva de construir uma proposta de educação no campo que se vincula ao projeto de transformação social e o sistema de educação excludente e seletivo e que se reproduz junto com a reprodução da sociedade capitalista.

O MST na sua experiência constata que o enfrentamento das contradições se dá através da luta social. Neste sentido o conflito se constitui como uma mediação entre a realidade vivida e a realidade que se estar construindo, abrindo possibilidades para que se possam afirmar novas relações sociais e novos valores e um novo projeto de sociedade.

3.1 A pedagogia dos valores e a formação dos sujeitos sem terra

> Se a história tem este sentido, de ser um meio, um caminho para a realização da figura humana, então, na medida em que esta figura for se constituindo historicamente, nos vamos tendo um traçado do homem que é um traçado axiológico, porque daí emergem os valores. Não são arbitrários, mas não estão dados num céu de ideias puras. Elas são uma conquista nossa, enquanto nós na história nos conquistamos, nos fazemos, nos plasmamos e nos configuramos e nesta mesma medida esta figura tem um traçado axiológico. É o mundo dos valores um mundo que marca e que é marcado pelo sentido da história. Descobrir a cada momento este sentido é o supremo desafio lançado ao espírito do homem, e principalmente, ao espírito do filósofo. (FIORI, 1987, p. 51)

Escolhemos esta afirmativa de Fiori para situar o significado dos valores na formação do ser social. Este autor observa que há um conhecimento axiológico onde emergem os valores, e que estes são uma construção histórica que se forjam num universo de contradições, aonde se vai delineando o que ele denomina de figura humana. Embora esta afirmativa faça uso do sistema símbolo de linguagem em que se sobrepõe o masculino, revelando os condicionantes ideológicos, vemos que a observação do autor é de grande contribuição para este estudo, ao destacar a formação dos valores como processo e

conhecimento do sentido histórico. *É o mundo dos valores, um mundo que marca e que é marcado pelo sentido da história.* (FIORI, 1987, p.51)

Partindo destas reflexões podemos afirmar que os valores são significados que damos a existência e como diz Fiori (op.cit.) não estão dados num céu de ideias puras. Assim entendemos que a pedagogia dos valores projetados pelo Movimento Sem Terra desvela sua própria identidade e figura. Ao mesmo tempo em que expressam sentidos que se guiam na busca da emancipação dos camponeses/as e trabalhadores/as. *Valores não são meros conteúdos teóricos. São vivências que precisam ser amadurecidas e corrigidas em suas imperfeições.* (MST, 2005, p. 215)

Na perspectiva do MST a vivência de valores humanistas e socialistas que se contrapõem ao anti-humanismo da sociedade capitalista: o individualismo e consumismo, o egoísmo e a ambição das classes dominantes, que têm levado à exploração, opressão da classe trabalhadora, determinados grupos étnicos e das mulheres entre outros.

Pensar sobre os valores no tocante às relações de gênero e o seu papel na formação dos sujeitos Sem Terra é refletir profundamente a cerca de duas grandes questões: a primeira delas é a necessidade de desvelar os princípios que orientam a seleção e as escolhas dos valores que se colocam como necessários cultuar e a quem e como se procura educar. Para o MST, *os valores são princípios e convicções de vida, aquilo pela qual uma pessoa considera que vale viver. São os valores que movem as práticas de vida do ser humano. São eles que produzem a necessidade de viver pela causa da liberdade e da justiça.* (MST, 2005, p.256)

Chamamos a atenção para o fato de que os valores se afirmam ao expressar significados capazes de responder a determinadas necessidades humanas. Assim a afirmação e defesa de determinados valores expressam sentidos e intenções, que estão ligadas as necessidade e aspirações que trazem a marca da classe ou grupo que almeja superar

determinadas condições existenciais e projetam uma perspectiva de vida e de mundo. Por isso, quando o MST defende os valores que fortaleça a necessidade de alcançar a liberdade e a justiça social, a questão que lhe está posta é: quem são os injustiçados na sociedade e que se encontram privados de liberdade? Quais as características necessárias à construção de um novo homem, uma nova mulher capaz de construir um novo projeto de sociedade justa?

Neste sentido, o MST aponta para a necessidade de seguir combinando a vivência coletiva com a prática dos valores, entre os quais destaca a solidariedade para combater o egoísmo estimulado pelo capitalismo, o espírito de sacrifício que exige renúncia e dedicação ao projeto popular; a indignação diante das injustiças, da exploração e do sofrimento do povo; a valorização da vida do conjunto da natureza e do ser humano; o *gosto de ser povo,* de ser povo trabalhador, de ser classe trabalhadora; o trabalho voluntário, em favor dos excluídos e de uma nova sociedade; o estudo, para compreender os rumos da história em sua dimensão de projeto; a esperança, que impede de aceitar o fim da história mergulhado no caos social e humano que leva a exploração e opressão; a confiança na capacidade do povo construir novos horizontes e novo destino; a coerência, com os princípios organizativos do MST; o compromisso, com os propósitos construídos e assumidos coletivamente; *a alegria*, das pequenas conquistas que vislumbram a possibilidade de vitória final; a ternura pela dignidade do ser humano que permite superar o ódio. (MST, 2005, p. 215)

A segunda questão é sobre como a cultura pedagógica lida com o problema das relações desiguais de poder, seja elas de gênero, classe e raça, tendo a atenção para a relação educação, cultura e trabalho, na reprodução das desigualdades decorrentes da divisão social e sexual do trabalho e os desafios para superar essas desigualdades.

No documento do MST intitulado Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental, publicado em 1999

encontramos reflexões sobre a vivência dos valores, onde ao mesmo tempo aponta os desafios que se colocam nesta perspectiva.

> Entre os desafios que temos pela frente um deles é o de desenvolvermos um processo educativo que permita a superação da dominação machista imposta pela cultura que estamos inseridos, e um melhor entendimento da questão de gênero. [...] Superar concepções tradicionais de família e de relacionamento entre gerações, também faz parte desta construção. Outro desafio é a superação do racismo e o aprofundamento da questão étnica. Outro ainda é o respeito às diferenças que existem no jeito de ser das pessoas, e uma preocupação especifica com os educandos portadores de necessidades especiais, para o que ainda não olhamos com atenção devida. (MST, 2005, p.215)

Entendemos ser necessária uma reflexão mais profunda sobre os valores culturais refletindo sua construção e tendo presente que o pensamento humano está sujeito às influências dos costumes e tradições e a condicionamentos de diversas naturezas. Daí a importância de refletir a e papéis sociais que historicamente tem se projetado para homens e mulheres sem terra, uma vez que se intenciona construir novas subjetividades, formação e capacitação do sujeito social, o qual o MST define como o militante e construtor de uma nova ordem socioeconômica e política.

A intencionalidade em construir e fortalecer novos valores encontra-se no documento do MST intitulado: O que queremos com as escolas dos assentamentos, onde se busca uma educação que contribua com a construção de novas subjetividades e constituindo historicamente um novo jeito de ser humano, de ser homem e ser mulher.

> Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; [...] uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor a causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. (MST, 2005, p. 31)

Na sua pedagogia o MST tem centralidade o sentido dos valores do trabalho, a solidariedade e o companheirismo intencionando fortalecer uma subjetividade que os expresse em novas vivência e novo jeito de ser e pensar, se construindo como homens e mulheres novos.

Entendemos necessário traduzir os valores em práticas cotidianas. É na ação que se denuncia mais fortemente a ordem social e vai se constituindo novas intersubjetividades. A consciência isolada em si mesma não tem quem a reconheça, é só na mediação do reconhecimento que ela se afirma. Por isso o reconhecimento que se intersubjetiva nas consciências só pode se determinar pelas relações sociais que ao mesmo tempo se revelam como expressão da cultura. Pois, como disse Fiori (1987, p. 45), *no mundo não há a minha subjetividade e nem a sua subjetividade, o que ocorre é a intersubjetividade*

Assim, compreendemos que para e na pedagogia do MST as relações sociais são formativas de intersubjetividades. Aqui trazemos o diálogo desta pedagogia com os estudos de Freitas (2010, op. cit.) ao observar que as relações sociais que perpassam o modelo hegemônico não somente excluem, mas, educam os trabalhadores para a subordinação quando as relações entre educadores educandos e os processos de gestão fortalecem relações verticais e autoritárias de poder.

É necessário explicitar o conteúdo das relações de exploração e subordinação que marcam as relações sociais no campo brasileiro, evidenciando as desigualdades, os problemas, as injustiças e a violência que afeta a vida a classe trabalhadora no campo e, sobretudo a vida das mulheres.

Explicitar teoricamente o problema já é uma maneira de começar a enfrentá-lo, no entanto, isso só não basta. A Pedagogia do MST tem questionado como estão se dando as relações de classe e gênero, procurando ver os condicionamentos históricos e as possibilidades de superação das contradições e das desigualdades de classe, e entre homens e mulheres caracterizada pela a divisão social e sexual do trabalho na sociedade capitalista. Ela problematiza como está se recriando as condições de vida nos assentamentos e no campo e ao mesmo tempo situa a pedagogia da luta social como o caminho para superar as formas de expropriação, exploração e opressão e buscando construir práticas sociais, calçada nos valores que o MST considera fundamentais. O MST também destaca o papel da escola como espaço de vivencia de novas relações e novos valores.

> A escola deve ajudar a construir a nova mulher e o novo homem. Isto só é possível se ajudar a superar os hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação, a corrupção, o personalismo e todos os outros ismos, que atrapalham o avanço da organização e da luta. A escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de novos valores, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender, sempre o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura, chegando a uma consciência coletiva (MST, 2005, p. 33)

Referindo-se ao sentido do cultivo de novos valores, a teoria pedagógica do MST reconhece a necessidade de mudanças subjetivas no jeito de ser e viver de homens e

mulheres e entende a necessidade de que as práticas educativas ajudem a superar hábitos que negam este novo jeito de ser.

A pedagogia do MST traz à tona a discussão sobre as antigas formas de dominação arraigadas na cultura brasileira que continuam a ser reproduzidas no campo ao reconhecer que existe desigualdade no processo de distribuição de poder na relação homem e mulher na no acesso à terra e dos bens produzidos, e na dinâmica da construção da Reforma Agrária.

> Já aprendemos que a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. O espaço social de transformação tem que chegar ao mundo sem deixar de ser ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós. (MST, 2005, p. 162) [31].

A educação defendida pelo MST apresenta-se como instrumento para contribuir na superação dos problemas sociais enfrentados pelos Sem Terra ao pretender reconstruir as formas de viver e se relacionar, tendo como a base destas relações valores que colocam a/o trabalhador/a como sujeitos políticos capazes de pôr em curso as mudanças necessárias na estrutura fundiária e na forma da divisão social do trabalho.

---

[31] - Princípios da educação no MST, caderno de educação n 08 – publicado em julho de 1996

A Pedagogia do MST entende o valor do trabalho como uma prática de vida e libertação, o que coloca em questão a própria natureza do trabalho e dos processos de formação na sociedade atual. Ela compreende também o estudo como base da reflexão e reconstrução das práticas; o conhecimento como um bem e patrimônio coletivo; e propõe a solidariedade entre os trabalhadores e trabalhadoras como ação cotidiana contra todas as formas de discriminação, opressão e injustiça.

Melo (2007, p.130) chama atenção sobre uma contradição inerente à discussão dos valores e da transformação social. Aquilo que nos orienta na busca de construir o novo não pode ser ainda algo tão novo assim e traz as marcas daquilo que ainda inevitavelmente somos, enquanto não nos transformamos no que podemos vir a ser.

Melo prossegue destacando que,

> De certo modo, estes valores são ainda abstratos na medida em que a sociedade não se pauta prioritariamente neles, correndo o risco de se tornarem antes uma espécie de normatização verbal relativa à como as coisas devem ser, refletindo pouco daquilo que elas ainda realmente são (MELO, 2007 p.130).

Isso demonstra a relevância de reconhecer as desigualdades que homens e mulheres vivenciam e ir criando novas possibilidades de relações organizando os espaços de participação política onde as mulheres estejam em condições equiparadas com a dos homens, propiciando que nestas relações que ambos os sexos possam internalizar novos valores, novas atitudes e posturas de vida.

É de igual importância destacar que o MST se apercebe das desigualdades entre grupos e classes e se dá conta da necessidade de transformar essa realidade. Por isso a pratica formativa de conscientização da sua base social é intencionalmente organizado pelo Movimento.

O MST vem procurando recriar espaços em que homens e mulheres tenham uma participação igualitária, conforme orienta as linhas gerais do setor de gênero do MST já mencionadas neste estudo. Isso revela que na realidade existem dificuldades da participação política das trabalhadoras rurais no processo de organização. Não se pode desconsiderar o peso da cultura e das tradições que se propagam e que conforme já observados, são fatores que dificultam a vivência de novas relações entre homens e mulheres Sem Terra.

Do ponto de vista ideológico, o MST propõe enfrentar a pensamento hegemônico no qual a exploração de classe e a subordinação da mulher estar justificada. Daí reconhecer o problema da mulher na sociedade de classes e traduzir claramente o machismo como hábitos negativos que dificultam a unidade entre homens e mulheres da classe trabalhadora. Pois, *a verdadeira libertação da mulher é encarada por Marx como o processo geral de humanização de todo gênero humano. É por isso que o tipo de relação entre os sexos se lhe afigura como o índice de desenvolvimento da humanidade do homem.* (SAFFIOTI, 1976, p. 74).

Para o MST reconhecer os conflitos de gênero e torná-los conteúdo da sua ação pedagógica é necessário à conscientização dos Sem Terra. E isso consiste para além do reconhecer e denunciar a opressão de gênero entendê-la na sua interelação com a divisão social e sexual do trabalho na sociedade capitalista, expressa na exploração e marginalização dos trabalhadores e principalmente da mulher trabalhadora do campo.

O Movimento entende que a libertação da mulher se dará dentro do processo maior de emancipação humana. Que a emancipação política formal dentro da sociedade capitalista não pode levar a emancipação humana. Pois, a propriedade privada e apropriação privada da riqueza criaram as bases das relações desiguais de poder entre homens e mulheres; entre grupos e classes. Assim de igual modo, será necessário

redistribuir a terra, os bens e das riquezas para impulsionar as transformações e, por fim, as relações desiguais, a subordinação da mulher ao homem e a exploração de uma classe por outra.

É perceptível que quando aumentar a autonomia econômica das mulheres aumentam às opções de estratégias de negociação e afirmação política e econômica do gênero feminino, contudo, isso só não basta, pois, a emancipação econômica por si não levará a libertação integral da mulher também será necessário mudanças nas relações afetivas e cognitivas.

Concordando com o MST, vemos a importância da efetivação da reforma agrária para a reestruturação das relações sociais no campo em nova perspectiva. Porém, considerando a natureza da sociedade de classes e as leis de seu desenvolvimento que se ancora na exploração do trabalho e na propriedade privada da terra e dos bens, vimos que os objetivos do MST intencionam algo bem mais profundo: a transformação do modo de produção, organização social, e o desenvolvimento da sociedade socialista.

O processo político da luta social tem mostrado para os e as Sem Terra que não basta a realização da reforma agrária para se obter a emancipação e a libertação dos trabalhadores e especificamente das mulheres. Isso pode ser comprovado ao observar os exemplos históricos de países como (México, Nicarágua, Estados Unidos, Cuba) onde a efetivação da reforma agrária não foi suficiente para resolver o problema da subordinação da mulher. Juntamente com a reforma agrária faz necessário alavancar o processo de transformação das relações sociais no campo, promovendo ao mesmo tempo uma revolução no imaginário social e nos valores que norteiam as relações cotidianas.

Buscando fortalecer as convicções para o engajamento dos e das Sem terras na luta pela reforma agrária, pela transformação da sociedade e a construção do socialismo, o MST faz uso da "mística", entendida como um conjunto de

valores éticos, princípios políticos e sentimentos de solidariedade, adesão e confiança que unificam os e as Sem Terras organizadas no Movimento, e são simbolizados pela bandeira, hino, cânticos, palavras de ordem, gestos, rituais. (HADDAD apud CASTRO in: GRAÇA; ABROMAVAY, 2000, p.15). Para o MST, os valores podem ter força material quando são capazes de se universalizar e mobilizar as pessoas. Por isso, a mística da luta, representa a projeção da estratégia a ser construída e alcançada, resgatando o sentido do projeto histórico, lutando no presente para construir o futuro.

A mística faz parte da cultura do MST sendo uma pratica educativa recorrente em diversos espaços do MST. A mística resgata o sentido axiológico dos valores que devem ser cultivados na formação da subjetividade, e da identidade sem terra. Por isso, ela torna-se um campo de reflexão onde se projetam os fundamentos de uma nova ordem de valores e uma nova cultura.

No entanto, em certa medida os valores que resultam das práticas, são também idealizações que podem ou não se realizar amplamente. Somente quando incorporado universalmente pela classe eles podem se converter em força material capaz de impulsionar a transformação social. Portanto um desafio que se coloca é em que medida esses valores presentes na pedagogia do MST podem ganhar significado universal. Na perspectiva do MST isso só será possível quando a classe trabalhadora adquirir a consciência de classe para si, isto é uma classe com projetos próprios e valores que fortaleçam a libertação e emancipação dos e dos trabalhadores/as e com uma capacidade de organização e de luta que se consolide como uma força revolucionária. Os valores do MST que vêm sendo uma construção de um grupo social que atua no campo e para se tornarem universais necessitam transcender para além dele, o que implica também a transformação e superação do próprio Movimento.

3.2 O princípio educativo do trabalho e as relações de gênero

A teoria pedagógica do MST tem como matriz da sua construção a própria experiência de luta social dos Sem Terras, as reflexões da educação popular e da pedagogia do oprimido, e as contribuições das pedagogias socialistas.

A Pedagogia do MST está enraizada na tradição marxista, por colocar o trabalho como categoria central das relações sociais. Reafirma como Marx o trabalho enquanto a atividade fundamental da vida humana, porque é a condição para a existência social, pois quando os sujeitos transformam a natureza externa, ao mesmo tempo estão transformando a sua própria natureza. E neste processo de realização do trabalho, ele se converte num elemento essencial da sociabilidade, conhecimento e desenvolvimento humano.

> Antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo - braços, pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2006, p. 211)

Antes de prosseguir a reflexão sobre o trabalho enquanto princípio da formação humana, na teoria de Marx e na pedagogia do MST, abro um parêntese para fazer algumas observações necessárias com respeito a citação acima, chamando a atenção para que ela seja tomada considerando os condicionamentos históricos e ideológico que traz presente no discurso linguístico ao universalizar o

sujeito masculino “ homem” como o ser da trabalho, e omitir a mulher enquanto trabalhadora. Faço esse parêntese para explicitar que ao utilizarmos determinados códigos linguísticos também reproduzimos condicionamentos ideológicos. A linguagem é uma construção histórico social, e na perspectiva da transformação, necessita ser recriada sobre novas bases culturais.

Voltando a refletir sobre a pedagogia do MST, os dois principais teóricos da pedagogia socialista resgatados pelo movimento e que dão relevância ao princípio educativo do trabalho é Pistrak e Krupskaia[32] educadores, formuladores e defensores da escola do trabalho uma proposta de transformar a escola para colocá-la a serviço da transformação social onde se articulam a relação entre educação e trabalho; a auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos, buscando relacionar a essência do fenômeno pedagógico com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíproca.

A concepção teórica pedagógica do MST acentua o vínculo indissolúvel entre trabalho, educação e organização social. Esta concepção dialoga com o pensamento pedagógico de Mészáros (2005) o qual destaca o trabalho como o elemento de mediação entre educação e sociedade. Para Mészáros é o trabalho quem determina as formas de existência humana e as inter-relações do corpo societário (estrutura e superestrutura). *"Diga onde está o trabalho e eu te direi onde está a educação" (op.cit).* Este autor ressalta que a construção de uma sociedade emancipada dependerá da universalização do trabalho, a qual levará a também à universalização da educação.

Concordando com Mészáros podemos ler que se a natureza do trabalho é competitiva, excludente e alienada, assim também será os processos educativos e a sua forma de

---

[32] Nandezhda Konstantinovna krupskaya: Pedagoga revolucionária, esposa e companheira de luta de Lênin. (in: MST, 2005, p. 90)

gestão. Ademais, a condição do trabalho hierarquizado, excludente, refletirá também na natureza excludente e hierárquica da educação, que nestas condições promove dicotomias entre trabalho manual e intelectual; sobrepõe escalas diferenciadas de mensuração de valor de determinadas áreas do conhecimento (a exemplo da medicina e da pedagogia que ocupam diferentes níveis de importância e valor no "mercado de trabalho" na sociedade atual); e reproduz através dos sistemas de ensino, as divisões sociais e sexual do trabalho necessário a reprodução do próprio sistema de sociedade.

Em se tratando da relação trabalho e educação articulada a questão de gênero é necessário analisar como vem se materializando para os homens e para as mulheres sem terra a divisão social do trabalho (o que incluí o trabalho doméstico), o acesso e a propriedade da terra e dos bens produzidos, e a participação nos diferentes espaços políticos do MST, inclusive no âmbito da instituição família sem terra.

> [...] o grande desafio passa a se vincular a discussão metodológica da educação e do processo de conhecimento que está em sua base, as questões gerais de organização do coletivo do assentamento, a começar pela questão da produção. As novas formas de trabalho e de propriedade da terra são o fundamento da experiência de vida dos assentados e, portanto, devem ser também a base de qualquer projeto pedagógico que pretenda ser-lhes orgânico. (MST, 2005, p. 23)

Ao nosso ver, conforme podemos observar na formulação acima, persiste a tendência em estabelecer a primazia do trabalho agrícola, e invisibilizar e o trabalho doméstico que é realizado pela mulher no espaço familiar, nos assentamentos ou acampamentos. E assim como na sociedade em geral, esse trabalho não sendo visibilizado e mensurado, perde o seu o valor e sua importância social. O

que para nós é um limite teórico pedagógico que corrobora para a desvalorização do trabalho quando relacionado aos papeis sociais imposto as mulheres. Todavia isso não desqualifica os grandes avanços já presentes nas formulações pedagógica do MST.

Sendo que as relações sociais se projetam como produto do desenvolvimento das forças produtivas necessárias à produção da existência social e a reprodução da sociedade, as relações que ocorrem no trabalho, nos espaços da educação, no espaço familiar, e em demais instituições, encontram-se entrelaçadas e se autodeterminando num processo único em que as pessoas se educam reproduzindo valores, comportamentos e condutas, entendidos como necessários a organização social desejável.

Partindo destas premissas, a concepção pedagógica que vem sendo construída pelo MST expõe que a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho e das relações que corresponde ao modo de produção social. Neste sentido, a nosso ver para uma precisa análise das determinações de classe, gênero e raça, o eixo determinante deste vínculo é o modo de produção, que necessita ser vistos na sua totalidade: infraestrutura e superestrutura, e não apenas no âmbito da esfera econômica.

Entendemos que por problematizar a organização da produção social e o controle da força de trabalho no campo que se ancora em relações de exploração e opressão, a pedagogia do MST posiciona-se como uma teoria pedagógica contra hegemônica ao sistema educacional regulador da ordem capitalista. Ela reflete e denuncia o papel da educação hegemônica na reprodução do sistema de produção que justifica e aprimora as desigualdades de gênero, raça, classe.

A teoria pedagógica do MST dialoga com a análise crítica de Mèszáros (2005, p. 15) ao questionar o caráter reprodutivista da educação no sistema capitalista, este autor afirma que a educação que poderia ser uma alavanca essencial da mudança, tornou-se instrumento para fornecer

os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva, mas também para gerar e transmitir um quadro de valores dominantes.

Cabe observar que ao fazer a crítica ao caráter reprodutivista da educação e dos valores que justificam a ordem do capital, não significa dizer que a Pedagogia do MST nega a importância da transmissão de conhecimentos e a possibilidade de construir uma educação que seja instrumento para fornecer conhecimentos que podem contribuir com as transformações desejadas pela classe trabalhadora em luta.

A Pedagogia do MST adota uma percepção dialética da educação em seu vínculo com o modo de produção e reprodução da sociedade. Pois, percebe que na sociedade capitalista a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais é uma lei fundamental que impulsiona as tensões e os conflitos os quais podem gerar possibilidades de rupturas e mudanças profundas na sociedade.

Ao analisar as relações sociais que são produzidas na base material do campo, interagindo com as práticas educativas, o MST pode entrever como se dá a reprodução das relações sociais que se caracterizam em exploração e opressão dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na esfera da educação, levando-o a formular uma teoria pedagógica que se vincula as lutas da classe trabalhadora e projetam conhecimentos e práticas que se vinculam a novas sociabilidades, novas relações de trabalho e produção no campo.

E ao refletir a situação do trabalho feminino na agricultura tem se apercebido que à inserção dependente, subordinada da mulher abarca a dupla determinação das condições de opressão exploração: a) a sua situação de classe que principia como produto da forma de propriedade privada e de organização do trabalho e da produção agrícola; b) a herança da cultura patriarcal e das relações escravocratas do

modo de produção colonial que mantem o controle e a exploração das capacidades produtivas e reprodutivas da mulher. Essa última foi absorvida pelo sistema capitalista o qual explora a mão-de-obra feminina, tanto no lar quanto nos trabalhos agrícolas e, se utiliza da opressão da mulher para precarizar ainda mais o trabalho no campo.

Em função da opressão e marginalização da mulher, a mão-de-obra feminina e também da classe trabalhadora em geral no campo vai sendo cada vez mais desvalorizada e precarizada passando a tornar a parte mais significativa do exército industrial de reserva necessário a manutenção do equilíbrio da ordem capitalista.

Ao tomar em conta o desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, o MST pôde perceber o vínculo entre os camponeses/as e trabalhadores/as sem terra com o conjunto dos trabalhadores. E pode certificar-se que o agronegócio que explora e oprime o homem e a mulher trabalhadora do campo, é o mesmo que controla a indústria e o setor financeiro, as grandes redes comerciais de alimentos, explorando também as grandes massas trabalhadoras urbanas.

De outra parte, o MST entende que as formas de trabalho, de propriedade e de produção no campo brasileiro levado em curso pelo agronegócio se integra de modo subordinado e dependente ao capital internacional globalizado.

O modelo agrícola do agronegócio centrado na monocultura em larga escala voltada a produção de materiais primas para o mercado internacional vem impactando o meio ambiente, aumentando a concentração das terras e os conflitos no campo, desnacionalizando o território agrícola, controlando o mercado agrícola levando a falência as pequenas unidades agrícolas.

O MST sustenta a necessidade de articulação das lutas dos camponeses/as contra a expropriação e a exploração imposta pelo agronegócio. As lutas não podem ser apenas na

esfera local, mas também em âmbito internacional, pois a ofensiva do agronegócio é parte da expansão econômica do capital transnacional.

A organização da propriedade privada da terra, dos recursos naturais, do conhecimento, favorece que os capitalistas controlem e regulem o trabalho na agricultura, promovendo a separação entre o trabalhador (a) do resultado da sua produção, expropriando-o (a) do produto do seu trabalho e do conhecimento técnico e científico que se dá em todo o processo produtivo.

> A organização de que fazemos parte está cada vez maior e mais complexa. A luta dos trabalhadores cresce em necessidade e força. Por isso os desafios também aumentam e ficam mais complexos. A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção de uma pratica cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo. (MST, 2005, p. 159)

A práxis pedagógica do MST se vincula ao destino dos/as trabalhadores/as do campo e ao projeto de Reforma agrária Popular e intenciona construir a solidariedade de classe, o sentimento internacionalista de lutas sociais, com a construção do ser coletivo, e o compromisso com a busca da igualdade preservando a liberdade e o respeito às diferenças no jeito de ser das pessoas.

O MST em seus princípios pedagógicos afirma que o objetivo da educação deve ser uma formação que busca a realização do ser humano, proporcionando oportunidades e instrumentos para que os educandos e educandas das classes e grupos oprimidos possam desenvolver potencialidades e participar da transformação da sociedade.

> Os nós da nossa prática apontam a necessidade de irmos a fundo nesta reflexão. Não se trata apenas de um detalhe da proposta de educação do MST, mas sim dos seus pilares. [...] Escola do trabalho, quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz diferença no conjunto das lutas do MST. Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade. (MST, 2005, p. 89)

A percepção que se encontra nos princípios da educação no MST é que nas relações socioeducativas se faz necessário estabelecer a reflexão acerca das assimetrias de gênero que se expressa no divisão sexual do trabalho, mas, sem deixar de perceber as tensões que se agudiza no âmbito do sistema capitalista exercendo o controle da produção e do trabalho, onde nações, povos, grupos étnicos, trabalhadores e entre estes principalmente as mulheres, estão submetidos a uma situação de subalternidade, exploração econômica e opressão política e social. Indica contribuir na construção de processos que eduque os sujeitos Sem Terra a viver novos papéis sociais na organização e divisão social do trabalho e da produção, buscando superar a opressão de gênero onde o fator sexo e um dos determinantes da dupla exploração do trabalho feminino; e empreender esforços para romper com a estrutura agrária e fundiária que historicamente tem favorecido a exploração dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A produção capitalista no campo reafirma as contradições entre relações sociais de natureza coletiva e forças produtivas onde, a terra, o trabalho e conhecimentos são transformados em mercadorias e propriedade privada.

O capitalismo construiu formas de regular o trabalho tanto no campo quanto na cidade constituindo hierarquias, divisões e desigualdade na organização das forças que

sobrepõem um sexo sobre outro, uma categoria sobre outra, uma atividade laboral sobre outra, uma classe sobre outra instituiu também o fracionamento, a mensuração e valoração de saberes e conhecimentos de modo desigual.

Na perspectiva pedagógica do MST, todo trabalho é educativo, pelo menos em alguma dimensão, o que acontece é que muitas vezes o trabalho é ao mesmo tempo educativo por um lado e deseducativo no outro, sendo que o elemento determinante do seu caráter mais ou menos educativo são as relações que as pessoas estabelecem entre si, para realizá-lo.

Essa percepção dialoga com o pensamento de Saffioti (1976, p. 30) ao destacar o trabalho como o momento privilegiado da práxis por sintetizar as relações sociais e por desvendar a posição que as categorias históricas ocupam na totalidade dialética da sociedade, tornando possível desvendar as relações que elas mantêm entre si e com o todo social no qual se inserem. Ela observa que embora aparentemente um determinado contingente populacional seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou sexo, há que se buscar nas relações de produção a explicação da seleção de caracteres (raciais, sexo) que operam como marcas sociais que permitem hierarquizar segundo uma escala de valores.

Para o MST o trabalho pode ser mais plenamente educativo, quando o trabalhador consegue perceber a amplitude do seu trabalho e quando ele consegue mexer com um maior número de dimensões do ser humano no sentido de gerar sujeitos sociais. Quando através dele, o ser humano interfere na realidade, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e comportamentos, e constitui as relações que visam o desenvolvimento pessoal e social e o aprimoramento da forma de viver em sociedade. (MST, 2005, p.92)

Ao reconhecer a opressão de gênero, o MST indaga ainda que não explicitamente sobre o processo que conformou as relações de produção, e impôs a desvalorização do trabalho feminino e, juntamente com isso, a desvalorização dos saberes a ele relacionado.

Por isso, na Pedagogia do MST é fundamental pensar como a organização do trabalho nos assentamentos pode enfrentar a problemática das desigualdades no campo, incluindo as de gênero, e como as práticas educativas podem atuar para tornar o trabalho em todas as suas modalidades (o que inclui a produção e os serviços) plenamente educativas.

Analisando os objetivos do MST, vimos que este coloca claramente a intencionalidade de uma práxis social transformadora em que a necessidade comum seja a conquista de uma igualdade econômica e política. No entanto, percebe-se que esta trajetória esbarra de um lado na contradição fundamental: as novas relações sociais de trabalho, ensaiadas nos vários assentamentos são emperradas por heranças organicistas profundamente enraizadas das velhas formas de produção e propriedade que constituem relações de opressão e de exploração entre homens e mulheres, dos homens entre si, constituindo desigualdades e violência social.

> [...] constata-se que há duas vias das lutas que atravessam a história e a vida das mulheres sem terra: a luta pela superação da dominação de classe e gênero, com o acesso à terra e a reforma agrária, pelo fim da discriminação e exploração da mulher que se dá no contexto da sociedade em geral; e a luta no interior da própria classe trabalhadora pela desconstrução dos valores machista, patriarcal e a construção de novos valores nas relações pessoais, sociais e humanas. (OLIVEIRA, 2007, p. 47)

A superação da contradição passa pelo desafio de combinar as ações necessárias para o rompimento com o círculo vicioso das velhas relações de propriedade, produção e organização do trabalho, instaurando ao mesmo tempo formas coletivas e solidárias, fundamentadas no método de análise que possibilite perceber as determinações econômicas e culturais presentes na forma de organização tida como uma

necessidade social e econômica compatível e justa para todos os partícipes.

3.3 A pedagogia da organização coletiva no mst e a questão das diferenças de gênero

Vemos que a pedagogia da organização coletiva vem sendo gestada pela experiência da luta do MST a partir da forma como este movimento reflete e interpreta as relações sociais e os fatores que determinam o processo organizativo dos Sem Terra, e como este enfrenta as necessidades econômicas e sociais percebidas e perseguidas pela sua ação política, na qual vai afirmar a construção da organização coletiva dos sem terra como necessidade da práxis social. E é a necessidade de caráter coletivo que vai instituir a dimensão pedagógica da coletividade.

Percebendo a centralidade que ocupa a pedagogia da organização coletiva interessa-nos refletir como esta pedagogia evidencia as contradições de classe e gênero, e como lida com os pares dialéticos da coletividade e individualidade, igualdade e diferença.

A nossa compreensão é de que os problemas sociais refletem contradições existentes nas relações de produção e reprodução da existência humana. Desse modo, os problemas que as mulheres têm enfrentado na sociedade são produtos históricos que refletem formas organicistas no plano estrutural, e no aspecto cultural legitima valores que a percepção organicista significa.

Compreendemos que conceitos como homem, mulher e família são diferentes em cada sociedade. E que as percepções das diferenças entre homem e mulher são culturalmente construídas e se manifestam nos papéis sociais, na identidade sexual, nos grupos étnicos e classes sociais. Por isso, o pensamento econômico, político e cultural, têm origem na forma de viver e conceber as relações entre as pessoas, o que incide nos costumes, tradições e modos de vida.

Ao refletir sobre as inferências do modo de produção nas relações socioculturais no campo, vemos que a concepção presente na práxis pedagógica do MST não é a de sujeito passivo e determinado, e sim de sujeito ativo, transformador. O próprio Movimento é percebido como sujeito de ação política e instrumento de organização da classe.

> No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do movimento por ter o Sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. (MST, 2005, p. 201)

É a partir das necessidades comuns do acesso e direito à terra e as políticas agrárias (crédito, assistência técnica, comercialização, infraestrutura, saúde educação), que os/as sem terra se organizam em diversos espaços seja, nas ocupações, nas marchas, no trabalho, escola, família etc.

Sendo a organização social resultante da divisão social e sexual do trabalho, neste sentido, cabe indagar sobre a natureza desta divisão social e seus processos de gestão, e as condições de inserção dos homens e das mulheres Sem Terra e os papéis que ambos desempenham nas esferas da organização social.

Intencionando materializar os valores humanistas e socialistas nas relações entre homens e mulheres, a Pedagogia do MST vem revelando que a conformação destas relações apresenta a ligação entre aspectos subjetividade – objetividade do ser, isto é, entre valores e modo organicista. No sentido dialético desta relação como afirma Fiori (1987 p. 15), é no papel ativo do ser social [...] *em que o sujeito que experiência, atua na experiência do ato de experienciar,* pois a

intencionalidade e a percepção histórica são produtos da própria experiência. Daí a importância das diversas formas de organizar os assentamentos e acampamentos que o MST vem buscando desenvolver não fora do enfrentamento das contradições no sistema social e agrícola.

De acordo com as formulações do MST vimos que a pedagogia da organização coletiva construída pelo movimento, além de situar o modo operante das relações sociais e da divisão social do trabalho na sociedade torna explícito o que fundamenta e justifica a coletividade: os interesses comuns dos trabalhadores rurais Sem Terra e dos camponeses, a necessidade da gestão coletiva e o cultivo dos valores humanistas e socialistas.

Como sabemos, a organização do trabalho também é parte do modo de produção capitalista. Todavia neste, embora o processo de produção seja coletivo, a propriedade dos meios de produção e as riquezas produzidas são apropriadas individualmente pelos capitalistas. Os produtores diretos, ou seja, os trabalhadores são destituídos da riqueza que produz, recebendo apenas o necessário à subsistência. Ou seja, apenas o necessário à reprodução da sua força do trabalho

A intencionalidade pedagógica do MST é contribuir com a luta da classe trabalhadora para efetivar mudanças na estrutura econômica e agrária, seja na organização e gestão do trabalho, seja no controle e posse coletiva dos instrumentos, técnicas de produção e fontes de recursos naturais, fortalecendo uma nova cultura de vida onde a coletividade ganha expressão.

Ao tomar a centralidade do valor da organização coletiva na vida sócio-política e cultural, se afirmar um questionamento à propriedade individual da terra e meios de produção do campo e as formas de gestão com base nas relações autoritárias próprias das instituições da ordem capitalista. Isto significa dizer que para o MST a coletividade se afirma enquanto instrumento político e organizativo que pode ajudar os sem Terra a articular os interesses comuns e

acumular força política para a transformação da sociedade.

Para o MST a construção da identidade e dos interesses coletivos só é possível pela percepção das diferenças entre os não proprietários e os proprietários de terra, entre os que trabalham e os que controlam e regulam o trabalho. Ao mesmo tempo, esta percepção dos interesses comuns é um fator que pode revelar e identificar as desigualdades sociais entre grupos, classes e gênero. Portanto, a construção da coletividade é mediada pela percepção das desigualdades, semelhanças e diferenças.

Neste sentido, concordamos com as discussões de Ademar Bogo (2008) ao referir-se ao processo dialético de percepção das diferenças no mesmo processo de construção da identidade coletiva.

> A questão de identidade está primeiramente ligada à categoria dialética ‘unidade dos contrários. Uma coisa não pode existir sem que aja o seu oposto, e somente se chega à verdade quando se consegue encontrar o seu contrário assim como a vida e morte senhor e escravo, burguesia e proletariado etc. (idem, p.27)

Considerando a relação dialética e contraditória das classes sociais no campo é que concordando com autor, entendemos que a consciência da necessidade de defender interesses comuns é decorrente da percepção das diferenças e semelhantes de interesses entre indivíduos e grupos que se conformam no território rural.

A diferença entre os interesses dos latifundiários e os interesses dos (as) trabalhadores (as) rurais sem terra é que fortalece a identidade do grupo que dar origem ao MST a partir de quando os Sem Terras identificam os latifundiários como o diferente e com interesses opostos aos seus.

Os trabalhadores rurais ao se reconhecerem como Sem Terras, compreende a necessidade de mudanças tanto na realidade objetiva como nos aspectos subjetivos da sua vida.

Neste processo entendem as diferenças de condições de existência entre eles e os proprietários de terra; entre os homens e mulheres e somente então, podem conceber a necessidade de mudar o jeito de trabalhar e viver construindo novas relações que dê conta de contribuir com a formação do camponês e camponesa "um novo homem e uma nova mulher".

A expropriação do território significou a expropriação da cultura, da identidade, dos conhecimentos e dos saberes dos trabalhadores e das populações nativas e camponesa. Significou também a construção de uma pedagogia de subordinação, controle, e a exploração dos que vivem do trabalho no campo. Essa pedagogia também reproduziu uma ordem de costumes, tradições e valores que impôs o controle do trabalho, do corpo e da vida das mulheres.

Para o MST, a pedagogia dominante no campo foi a que conformou os trabalhadores/as como coisa, máquina, como não visível e contribuiu para expropriá-los do território e da cultura.

Podemos dizer que a Pedagogia do MST vem se contrapor ao seu oposto: a pedagogia do capital no campo, a qual assenta na divisão social e sexual do trabalho que constrói e reproduz a expropriação, exploração e opressão das populações do campo.

Os expatriados, desenraizados, explorados e oprimidos, vem negando esta condição e se reconstruindo como sujeitos de uma pedagogia da luta social que objetiva reconstruir as relações sociais alicerçadas nos valores da coletividade humanista e socialista.

Vimos que no MST os princípios pedagógicos assumem orientações em direção a novos propósitos nas formas de viver e se relacionar, intencionando superar as relações de exploração e subordinação, tanto no plano estrutural como no plano cultural da organização de vida dos sem terras.

O MST denuncia alguns hábitos e comportamentos herdados do jeito de se relacionar e viver na sociedade de

classe, e propõem ações educativas nas quais os Trabalhadores (as) Sem Terra aprendam a defender seus interesses e expressar suas vontades, e construir com as lutas na perspectiva da emancipação humana.

Fazendo uma leitura sobre os documentos compilados no Dossiê MST Escola, vimos como o Movimento foi refletindo a articulação que existe entre a ordem dominada pelo capital e a opressão das mulheres. O texto que segue abaixo foi retirado do documento intitulado *O que queremos com as escolas dos assentamentos* publicadas em (1991) onde o MST alerta a importância da mudança de hábitos que dificultam a organização e a unidade dos trabalhadores.

> A escola deve ajudar a construir a nova mulher e o novo homem. Isto só é possível se ajudar a superar os hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação, a corrupção, o personalismo e todos os ismos que atrapalham o avanço da organização e da luta. (MST, 2005, p. 33)

A referência à cultura patriarcal e machista só será incorporada como uma temática da educação no MST no documento *como fazer a escola que queremos,* publicado em (1992).

> Democracia. Organização. Trabalho cooperativo. Nova cultura. Tudo isso requer além do esforço coletivo uma mudança pessoal, uma disposição de cada um para viver segundo uma nova ética de comportamento e de relacionamento com as pessoas. Trocar o individualismo pelo espírito de sacrifício, pelo avanço do coletivo. Trocar o autoritarismo pelo diálogo e pelo respeito às decisões do grupo, mesmo quando elas não me favorecem como eu desejaria. Abandonar o machismo e estabelecer o respeito e a solidariedade entre os sexos. (MST, 2005, p. 70)

Embora nos documentos do MST, a proposição da organização coletiva e da participação política e igualitária de todos os Sem Terra é intencionada, defendida e orientada, assim como é destaque a necessidade e importância da construção das práticas educativas que propicie vivências de novos valores e nova subjetividade. Também neles encontramos referencias que reforçam conceitos e que terminam por reforçar papéis sociais onde o homem é colocado como superior à mulher.

Analisando alguns documentos que tomam parte do Dossiê MST- Escola, constata-se a necessidade de revisar certas afirmativas que terminam por reforçar a cultura androcêntrica. A exemplo do seguinte texto: *São os "homens da ação" assumindo o controle do seu processo educativo e passando também a condição de "homens da palavra*". *Não seria esta a verdadeira democracia*? (MST, 2005, p. 28)

Tal afirmativa destaca a práxis como fruto da ação social dos homens a partir de suas lutas coletivas e aprendizados construídos no processo. No entanto esse discurso reproduz a visão da supremacia do homem como ser ativo e a inferioridade da mulher como ser passivo. Ou seja, no plano cultural, esse discurso adota um sistema de linguagem que carrega a invisibilização do sexo feminino e a discriminação da mulher.

A herança de uma estrutura organicista patrimonial e patriarcal deixou marcas profundas e multifacetadas na estrutura produtiva no campo, como também na cultura onde a língua é um dos sistemas ideológicos. Considerando que a linguagem é um produto das relações e da cultura vemos que a mesma impõe uma atitude passiva e de submissão feminina ao domínio do masculino.

A linguagem, como instrumento de comunicação constrói culturalmente conceitos que vão determinar comportamentos aceitos e reproduzidos (VYGOTSKY, 1998 apud AMORIM 2009, p.86). As mudanças culturais exigirão transformações profundas na forma de organização e

produção da existência humana e nas formas simbólicas de expressão do pensamento.

No MST também encontramos expressões simbólicas que expressam a valorização tanto do masculino quanto do feminino, que reconhecem a coletividade como o valor que mobiliza e unifica homens e mulheres Sem Terra. Um exemplo disto, é que na bandeira do MST, criada no ano de 1984, aparecem as figuras de um homem e de uma mulher como uma clara alusão de que a luta pela reforma agrária é tanto dos homens quanto das mulheres Sem Terra.

Daí também a importância de que a pedagogia da organização coletiva deva reconhecer e buscar novas práticas sócio comunicativas e novas elaborações tendo presente que condicionamentos ideológicos se manifestam também na linguagem que arrasta consigo as determinações e conteúdo de sua gênese.

Uma contradição que o MST tem enfrentado na implantação de novos métodos de organização coletiva é a imposição do Estado da funcionalidade das estruturas formais nos moldes do tradicional associativismo enquanto a condição legal para a regularização do assentamento, o acesso a créditos, e a assistência técnica. Em função disto, o MST mesmo utilizando estas estruturas como forma de acessar as políticas públicas, ele tem buscado inovar na sua organicidade interna, formando as brigadas, núcleos e setores que representam estruturas mais horizontais de organização e propondo a participação equitativa entre homens e mulheres.

Esses diferentes processos organizativos se misturam e ora um sobrepõem o outro, em função do nível de consciência e de organização dos e das Sem Terra, revelando o limite da luta quando fica apenas no campo econômico e estrutural. O desafio para o Movimento social é avançar nas conquistas construindo uma a autonomia política frente ao Estado e criando condições para ir além dos limites já instituídos às condições de luta, estruturas organizativas, e pautas dos/das trabalhadores/as.

Outra contradição do MST para efetivar a organização coletiva é que no mesmo grupo social existem interesses comuns e particulares que precisam ser considerados. Assim, torna-se um desafio instituir as condições para a manifestação e a negociação de distintas coletividades que, ora se apresentam como demanda comum, e ora se pauta como singularidades e particularidades como, por exemplo, as distintas situações de homens e mulheres e as diferentes necessidades na luta social. Esta é uma tensão presente no cotidiano, pois implica pensar a relação que tem a sociedade com o trabalho e o corpo da mulher e a forma como está regulada e distribuída, a jornada de trabalho, os instrumentos de trabalho, os recursos e bens, e os resultados da produção.

Por outro lado, na proposta pedagógica do MST, a ambiguidade entre o individual e o coletivo e as distintas coletividades, não necessariamente, têm efeito de anular as individualidades. Ao contrário, pode tanto potencializar o reconhecimento das diferenças, quanto contribuir para relações sociais que não se tornem segmentadas ou onde se anulem as ações solidárias. Pois, acredita-se que é nos espaços da coletividade onde pode se dá um amplo processo de politização e de reconstrução das relações sociais. E em sua Pedagogia, o MST compreende que é participando que se aprende, que é se organizando que se ampliam as forças para empreender as transformações.

Capítulo 4
Perspectivas em movimento: a noção de poder e as relações de gênero na práxis pedagógica do MST

O MST considera que o resultado da correlação de forças das classes sociais no sistema capitalista é o que instituí o poder político econômico e ideológico na sociedade. E que as relações de poder expressam o movimento contraditório do modo de produção, onde o poder econômico de uma classe se impõe sobre outras e regula por meio das demais esferas sociais as relações de poder político. Por isso os seus princípios pedagógicos e filosóficos da educação trazem explicitado que existe uma interação entre estas diversas esferas sociais na sociedade de classes produzindo as relações desiguais de poder, e ao mesmo tempo em que expressa à intencionalidade de construir novas relações de caráter humanista e socialista.

O entendimento é que o poder resulta do modo operativo da organização, administração e controle da produção e do trabalho e com isso a sociedade em cada época cria as suas instituições para dar conta de reproduzir e manter o equilíbrio da determinada ordem social. Assim, se as relações de produção são desiguais, essas desigualdades serão reproduzidas nas esferas política e cultural, dentro de um movimento contraditório o que possibilita, a depender da luta de classes alterar a correlação de forças e construir um movimento de mudanças.

Para o MST sem a efetiva realização da reforma agrária, o que implicará em mudanças profundas no campo e na sociedade brasileira com a socialização da terra, dos meios de produção e bens naturais, não será possível estabelecer um poder de natureza democrático assentado nos valores da solidariedade, organização coletiva, responsabilidade social com o bem-estar das pessoas, respeito ao ser humano e a natureza.

Neste sentido, é necessário a partir da luta construir uma ação que se contraponha e denuncie o modo operante do desenvolvimento econômico e permita ir criando novas relações e representações culturais de sociedade humana. Para o movimento, o melhor meio de denunciar é através da prática propondo mudanças substanciais nas formas de viver e se relacionar.

O MST propõe nos princípios pedagógicos uma nova visão organicista: A cooperação, a gestão democrática e auto-organização, a identidade social e a direção coletiva (falamos identidade social como uma referência a diversidade e a cultura da luta social dos grupos organizados) que são formas de representação coletiva de determinados grupos que tem em conta a cultura, o território, os costumes e as formas de lutas e interesses coletivos.

4.1 A pedagogia da cooperação e os papéis sociais

Uma das principais lições da luta do MST na conquista da terra, é a importância da cooperação de classe para acúmulo de força de pressão social visando superar as necessidades decorrentes da negação do direito o acesso à terra. Estes aprendizados revelam que a própria construção do MST, do assentamento, a conquista da escola, são os frutos da ação articulada e da cooperação entre os trabalhadores (as) Sem Terra permitindo a estes compreendê-la como estratégia e princípio necessário a organização permanente dos trabalhadores na luta pelas mudanças nas relações de vida e trabalho.

Pensando a cooperação como instrumento de unificação dos interesses comuns e para uma gestão partilhada das intencionalidades concretizadas e socializadas, poderemos pensar que as ideias de combinação entre as necessidades sociais e as individuais continuem apresentando certa noção de convívio pacífico entre homens e mulheres Sem Terra na luta pela Reforma Agrária. Todavia, o próprio MST

reconhece que existe uma cultura machista que inferioriza a mulher, e com isso tem demandado uma forma cooperativista que leve em conta o problema de como inserir a mulher nestes processos organizativos e produtivos.

A nosso ver a divisão social do trabalho nos assentamentos e a organização do cooperativismo colocam a questão da integração da mulher, como um dos principais desafios organizativos do MST, o qual exige uma análise profunda de como será possível avançar no processo de organização e gestão do trabalho buscando superar a dupla determinação da divisão social de trabalho que incide na jornada de trabalho da mulher; ou seja no trabalho agrícola, e a sua sobrejornada no lar, certamente esta última também influenciando diretamente na sua não participação nas estruturas associativas e cooperativista nas suas instâncias diretivas. O que exigi do MST também um repensar de como tratar a questão do cuidado e da educação das crianças, o trabalho doméstico e a questão dos papéis sociais e saberes construídos nos territórios ocupados e conquistados pelos homens e mulheres sem terra. Ao mesmo tempo sendo necessário rever e construir, tempos, igualdades de condições e espaços de novas vivencias.

Para tanto, as linhas políticas do setor de gênero propõem que o sistema cooperativista dos assentados possa ajudar a incentivar as mulheres a ser presentes e ativas nas lutas, nas atividades do processo de lutas, e ser ativa nos assentamentos. No entanto a nosso ver isso revela que há uma sentida ausência da não participação da mulher. O que para nós cabe questionar não somente a ausência das mulheres, mais a própria invisibilidade que elas estão sujeitas, mesmo quando estas se fazem presentes nas atividades agrícolas, nas lutas e nas marchas, nas escolas, e no espaço familiar onde muitas mulheres a partir deste espaço estão produzindo artesanatos e confeitarias, entre outras atividades, para ampliarem a renda familiar. O cooperativismo no MST deve abarcar a diversidade de ramos e

potencialidades de trabalho que há no assentamento, incluindo os trabalhos que tem sido realizado pelas mulheres.

Nenhuma sociedade prescindi do trabalho das mulheres, por isso acreditamos que as mulheres sem terra também estão trabalhando e participando sem, no entanto, serem valorizadas ou reconhecidas e integradas ao cooperativismo. Isso tem haver com a representação e escala de valores relacionados aos trabalhos e saberes, em que prevalece uma cultura que inferioriza o sexo feminino desvalorizando os trabalhos e as capacidades das mulheres, e também com quais práticas são consideradas as mais importantes na luta e ainda com a própria noção do poder.

Conforme o MST há uma predominância das mulheres em setores como da educação, da saúde, etc. Por isso pensamos que o desafio não é somente incentivar a participação equitativa das mulheres em espaços que são historicamente hegemonizados pela presença masculina. E igualmente importante o inverso, ou seja, incentivar para que os trabalhos domésticos, artesanais, os serviços também se deem com a inserção dos homens. O cooperativismo na pedagogia do MST deve educar também os homens para as atividades e responsabilidades que tem ficado apenas com as mulheres, atuando para superar as dicotomias, as opressões e as desigualdades nas relações próprias da divisão social e sexual de trabalho. Pois a equidade valorativa dos diferentes trabalhos, saberes e conhecimentos é o que fortalecerá a construção da noção de participação e de poder igualitário, democrático e solidário.

Nas linhas políticas do gênero propõe-se ainda que o MST discuta a cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberem a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, incentivando a organização de refeitórios, lavanderias comunitárias, etc. No entanto, aqui também se faz necessário uma luta mais intensa por organização destes espaços e estruturas necessárias, bem como ainda uma discussão mais profunda sobre a natureza

do trabalho, sobre quem os realizará e como se realizará, e que tipos de relações estarão sendo fortalecidas.

Todavia uma questão que apontamos com uma questão a ser considerada é que pelo fato de centrar as preocupações nos interesses coletivos dos Sem Terra, pode-se correr o risco de secundarizar os conflitos cotidianos, causando a impressão de que os diferentes convivem harmonicamente sem gerar tensões internas. No entanto percebe-se que as particularidades do grupo social sem terra, e as tensões que lhes são inerentes são presentes no cotidiano da organização e da reflexão da própria teoria política e pedagógica do MST.

Analisando a trajetória histórica, e conforme documentos do MST (2010) vimos que a demanda e a discussão da educação infantil surgiram a partir do trabalho nas cooperativas. Ou seja, não surge no debate das crianças, nem das mulheres, mas no debate econômico. A necessidade de integrar o trabalho das mulheres irá trazer a demanda das "creches". Uma luta que vai sendo assumida pelo setor de educação do movimento e ganhando no processo nova qualidade.

Por outro lado, foram as experiências dos cursos organizados pelo MST e que funcionam em período integral que tornaram mais evidente as dificuldades das mães em acessar os estudos, denunciando que o cuidado e a educação das crianças e as tarefas domésticas ainda permaneciam como uma responsabilidade exclusiva da mulher, tornando-se um fator limitante da participação das mulheres nos estudos e nas instâncias decisórias, acentuando as tensões internas ao próprio MST (2010). Estas tensões demandaram o surgimento das cirandas itinerantes também nos cursos e demais espaços de organização do MST, para possibilitar às mulheres estudar, participar das mobilizações e se inserir nas instâncias de direção política.

As cirandas foram se constituindo como um tipo de escola itinerante em tempo integral organizada pelo MST durante

suas atividades de mobilização para assegurar as condições da participação das mães sendo um espaço educativo destinado aos Sem Terrinha que junto com a família participam das atividades, eventos e mobilizações dos Sem Terra. Assim o MST foi entendendo a necessidade de avançar para a organização das cirandas permanentes nas áreas de assentamento e acampamentos.

Refletindo a sua própria experiência, o MST vai descobrindo que esta questão envolve outros aspectos como o tipo de educação necessária a formação da infância Sem Terra e o tipo de escola, a questão da família, trazendo junto o debate sobre de quem é a responsabilidade pelo cuidado e pela educação dos "Sem Terrinhas". É quando os papéis sociais na família e na organização do MST passam a ganhar visibilidade e provocar a busca de soluções, construindo uma preocupação coletiva com a necessidade de promover as condições para que as mulheres Sem Terras possam ter o direito a escolarização, a participação política e seu reconhecimento enquanto trabalhadoras, dirigentes e militantes sociais.

As tensões que envolvem o MST e as instituições do Estado também estão presentes nestas experiências. A criminalização dos Sem Terra, os despejos; e as ações do Estado criminalizando o MST, obrigando fechar as cirandas ao invés de mantê-las; a falta de recursos humanos e financeiros; são problemas que tem dificultado a ampliação da experiência e a autonomia pedagógica.

Estas experiências levaram o MST a problematizar que não bastavam criar alternativas como as cirandas infantis. Estes espaços sociais passaram a revelar as contradições inerentes ao MST e seus objetivos estratégicos: o projeto de campo, a organicidade, as relações sociais (classe, gênero) e as formas de organização, controle e gestão do trabalho, a educação, e, por conseguinte, as representações de poder.

Estes questionamentos explicitam a preocupação com as necessidades sociais dos próprios sujeitos que são as crianças, e com a formação desde a infância.

Trazem problematizações como: Que tipo de educação? Que tipo de escola? Qual a formação necessária ao educador? Quem são os educadores? Quem são os responsáveis? Qual o papel da família? Como se educam os meninos e meninas? Que estruturas organicistas são necessárias para fortalecer as novas relações sociais, valores, posturas, comportamentos e saberes necessários ao projeto de sociedade defendido e perseguido pelo MST?

> As cirandas lançam uma reflexão interna a respeito do cuidado das crianças, quem são os responsáveis: pais, familiares, amigos, o assentamento/acampamento ou o MST? Ao aprofundar o tema da infância o MST está vislumbrando um projeto de sociedade. (MST, 2010)

Há que se verificar até que ponto, no cotidiano das famílias Sem Terra, as formulações extraídas destas reflexões estão se constituindo em práticas que fortalecem valores e posturas necessárias a formação do "novo homem, da nova mulher, e da nova sociedade."

Analisando a trajetória histórica da cooperação no MST é perceptível que o grande desafio que se apresenta é a construção de alternativas que contribuam para criar possibilidades de uma maior igualdade de representação, participação e de oportunidades para os homens e mulheres Sem Terra.

Vimos que as linhas políticas do setor de gênero propõem realizar a discussão da cooperação de forma ampla, defendendo a equidade de gênero e garantia de direitos iguais para homens e mulheres partícipes de cooperativas e associações. Desse modo, implicitamente passa a questionar as velhas estruturas hierárquicas e verticais de poder, as quais têm fortalecido a representação masculina nas instâncias associativas e nas direções, mantendo as mulheres em condições numéricas bem inferiores aos homens, bem como dificultando a sua formação técnica nesta área

decorrentes da falta de oportunidades para essa qualificação. Isso também diminui o potencial da organização e da produção cooperativista no MST.

Ao defender o fortalecimento da solidariedade e da cooperação entre os e as Sem Terras, o MST está denunciando as condições e condicionamentos políticos externos e internos que dificultam o maior envolvimento das mulheres, como por exemplo, a sobrecarga de trabalhos e o não acesso aos fatores e meios de produção, principalmente a terra.

Para efetivação da cooperação solidária é necessário que homens e mulheres estejam política e economicamente em condições de igualdade de participação. Por isso, uma das grandes lutas e conquistas das trabalhadoras rurais sem terra diz respeito à titulação conjunta da terra, dando legalmente as mulheres os mesmos direitos de posse e uso da terra. Apesar desta grande conquista, é preciso evidenciar que a cultura é algo que não muda facilmente. As pessoas e a sociedade reproduzem no cotidiano as ideias, valores, costumes, comportamentos, sentimentos e sentidos que fazem parte de seu conteúdo cultural.

A herança do patriarcalismo interfere principalmente na organização e na participação das mulheres e jovens no cooperativismo. Ela reforça estereótipos que inferioriza e invisibiliza a ação criadora das mulheres e dificulta a organização da cooperação entre homens e mulheres assentadas. Por isso, o MST instituiu como linha política trabalhar pela equidade de gênero em todos os setores, nas cooperativas, associações, brigadas, núcleos, problematizando se os direitos, deveres e poderes estão sendo distribuídos de modo desigual entre os sexos ou se estão avançando para uma representação paritária e democrática.

No entanto, para que o Movimento social possa alcançar os seus objetivos estratégicos e afirmar na ação cotidiana uma participação e igualitária de homens e mulheres é imprescindível o controle coletivo e social dos e das trabalhadoras do campo, dos fatores e meio de produção

(terra, créditos, conhecimentos etc.), da gestão do trabalho cooperado.

As questões de gênero estão articuladas ao processo produtivo do capitalismo, nas formas de controle e regulamentação do trabalho, da propriedade e da riqueza produzida, é sobre estas bases que precisamos analisá-las, para não só para relacionar, mas também situar os limites impostos as ações do MST.

O movimento é uma força política no campo, e os seus assentamentos representarem experiências até certo ponto originais, no entanto a conquista do assentamento e a organização de um movimento social de natureza corporativa não tem sido suficientes para romper com o modelo de desenvolvimento e as relações de poder que se implantou no campo brasileiro.

O assentamento representa uma pequena vitória dos trabalhadores sobre o latifúndio, mais ainda não será suficiente para mudar as relações sociais e a correlação de força das classes no campo. Torna-se importante refletir como as formas de organização dos homens e mulheres Sem Terra, vinculam-se a luta da classe trabalhadora e como elas podem contribuir na reconstrução da solidariedade, no fortalecimento da organização dos homens e mulheres oprimidos no campo, e na construção de instrumentos de luta política que coloque homens e mulheres trabalhadoras do conjunto da sociedade brasileira em luta contra as opressões.

O MST reconhece que as dificuldades de construir as alternativas de produção e organização solidária são fruto de uma herança cultural que tende a reproduzir as velhas formas de cultivo da terra e as relações de propriedade e de trabalho no campo.

> Esta trajetória, por outro lado, esbarra numa contradição fundamental: as novas relações sociais de trabalho, ensaiadas nos vários assentamentos, são emperradas por uma herança pedagógica profundamente enraizada nas velhas formas de

> produção e de propriedade. O desafio passa a ser então, romper com esse círculo vicioso, instaurando ao mesmo tempo novas formas de luta e de trabalho. (MST, 2005, p.27)

O que torna desafiador é seguir organizando a cooperação como uma experiência geradora de novas possibilidades de organizar a divisão social e sexual do trabalho e da produção e vivência de novas relações entre homens e mulheres pertencentes a este Movimento. Na percepção pedagógica do MST a cooperação traz como perspectivas:

a) A cooperação pode contribuir para a construção de outra lógica nas relações entre as pessoas com o reconhecimento de diferenças e individualidades sem, no entanto, segmentá-las.
b) A experiência cooperativista é parte da cultura da luta dos Sem Terra. O desafio é dar uma formalidade organizativa coerente com o princípio da direção coletiva e das estruturas horizontais de poder, ampliando as possibilidades de uma participação mais igualitária e democrática.
c) No MST o princípio da cooperação e da coletividade é um elemento de reconstrução da identidade coletiva das diversas instâncias de representação e participação, como os núcleos de famílias (constituídos a cada 10 famílias), as brigadas locais (agrupando uma determinada quantidade de famílias sem terra), regionais, as coordenações estaduais, nacionais e as direções, onde se tem como linha política a paridade de homens e mulheres. Em cada instância os seus membros estão distribuídos em frentes ou setores de atividade. (educação, produção, formação, comunicação, frente de massas, gênero, cultura, juventude).
d) O modo de produção agrícola incorpora questões amplas do desenvolvimento social, por isso o MST vincula a cooperação agrícola nos assentamentos como elemento de

gestão do controle e regulação por parte dos e das trabalhadoras (os) dos processos produtivos.

Concordamos que o MST e seu cooperativismo contribuem na construção de práticas e processos organicistas que experienciam novas formas de divisão e organização social, mas o próprio MST entende que uma transformação social exige a realização de um amplo movimento da sociedade que possibilite avançar na mudança da base econômica e a implantação de uma nova ordem política e cultural.

4.2 Gestão democrática e auto-organização: repensando as relações sociais

Ao refletir como se expressa a questão de gênero nos espaços da educação escolar evidenciamos que as discussões sobre o tema ainda se faz muito necessária, apesar de que a temática tenha ganhado espaço principalmente a partir das contribuições de Paulo Freire nos seus estudos em que trata da diferença entre uma educação dialógica e a bancária. No entanto vemos que a questão das relações sociais nos sistemas escolares foi deslocada para um debate sobre a gestão escolar distanciado da análise do conteúdo das relações e dos papeis sociais que vem se dando na esfera da educação.

Cabe ressaltar que a pedagogia do MST trazida neste estudo tem refletido a educação no sentido mais amplo, da formação humana e não apenas a educação escolar, embora considera a instituição escola, mas não só, como um dos espaços fundamentais de reprodução dos papeis sociais decorrentes da divisão social e sexual do trabalho.

A nosso ver, educadores, educandos e comunidade escolar, ainda não se apropriaram suficientemente da problematização da gestão social, concebendo-as enquanto fator essencial da construção do conhecimento, organização do trabalho pedagógico e da reprodução das relações sociais e

de poder entre classes, gênero e etnias/raças.

Questionamos as concepções da chamada “gestão escolar democrática” que vêm sendo construídos pelo sistema educacional brasileiro. Para tanto, partiremos de uma análise histórico-crítica deste conceito.

As primeiras discussões acerca desta questão surgiram adotando a denominação de "administração escolar”. Expressão carregada de influências de um pensamento racionalista e empresarial. Um conceito revestido de condicionamentos que expressa e materializa formas análogas de relações no âmbito escolar a partir do referencial de gestão capital e trabalho quando a figura do diretor, dos administradores empresariais e supervisores escolares, os quais assumem como o papel da fiscalização, controle, o comando nas relações de trabalho e práticas educativas semelhante ao gerente de uma empresa. Uma relação de caráter hierárquico e de subordinação transplantado para a escola.

Consideramos que a educação reproduz as formas de organização e controle do trabalho e os métodos de gestão hierarquizados. Pois, sendo a educação um produto social, esta também se encontra marcada pela divisão social e sexual do trabalho.

A hierarquização dos papéis sociais entre homens e mulheres nas profissões e áreas de conhecimento, e a diferença de escala de valores entre áreas do conhecimento reproduzido nos sistemas de ensino, explicitam à dicotomia entre o pensar e o fazer, entre qual conhecimento é superior e qual é inferior, e determinar como será oportunizado aos homens e as mulheres a participação nos processos produtivos e educativos.

Mesmo que na atualidade as mulheres estejam assumindo atividades que já foram considerados como do domínio exclusivo do homem, isso não tem superado a desvalorização do trabalho feminino e a discriminação da mulher. No sistema capitalista a precarização do trabalho é

sempre maior para as mulheres em qualquer atividade, e a "inferiorização do trabalho feminino", é útil ao sistema para ampliar a concorrência entre a classe trabalhadora, pressionando os salários para baixo, e aumentando as taxas de lucros dos capitalistas.

As mulheres entram no mercado de trabalho sem terem diminuídas as responsabilidades com o trabalho doméstico. Com isso alarga-se a sua jornada de trabalho e a extração de mais valia pela exploração direta e indireta do seu tempo trabalho.

Segundo Martins (2004, p.26), a separação e a divisão do trabalho entre aqueles que executam o trabalho e os que pensam e dirigem os processos produtivos, teve a influência do pensamento de Taylor (1970), ao expressar que: "*Está claro, então na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário pra planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho*". E para as mulheres se já era difícil no grupo que executam os trabalhos, muito mais será a sua participação no planejamento e gestão. E, o sistema educacional tornou-se a principal instituição que reproduz as estratificações da divisão social do trabalho, seu modelo de gestão e suas hierarquias de poder.

Os sistemas educacionais como instrumentos de reprodução do conhecimento que se "pressupõe necessário a manutenção do equilíbrio social" resulta dos conflitos e mediações que se estabelece nas relações sociais. Refletir a interação entre a educação e o modo de produção social; entre os interesses, valores, projetos das classes e grupos sociais é o percurso necessário para a compreensão de qual "sociedade" e "educação" está propondo.

Voltando a reflexão sobre a construção do conceito "gestão democrática escolar" vê-se que este se veste de várias roupagens, e quando muito propõe é um reajuste para manutenção do sistema escolar adequado ao funcionamento da sociedade capitalista e das divisões sociais e sexuais do trabalho, dos meios materiais e cognitivos necessários ao

processo produtivo.

A discussão de gestão social dos sistemas educacionais e formativos da sociedade capitalista não pode subsidiar o ato educativo direcionado a não alienação do trabalho e ao fim da exploração de classe e da opressão da mulher. Pois, sendo pensado a partir das necessidades do sistema capitalista constrói a dicotomia entre a execução e o controle dos processos de produção, entre as atividades da produção da existência e aquelas necessárias à reprodução da espécie humana, estas últimas vistas como responsabilidade quase que exclusiva das mulheres o que desonera o Estado a destinar recursos para isso, e favorece maior extração de lucro e acumulação por parte dos capitalistas, já que não pagam por estas atividades igualmente necessárias a manutenção e a reprodução da força de trabalho.

A nossa compreensão é de que não podemos ver a gestão escolar fora do amplo sistema de gestão social. Neste sentido se deve indagar as condições e os papéis desempenhados por homens e mulheres nos diferentes níveis de poder dentro do complexo espaços de organização, planejamento e gestão escolar, que vão desde a esfera local, estadual até a nacional e global.

Por isso, devemos lê criticamente o que está sendo defendido como gestão escolar democrática, uma vez que a escola pública se situa no interior da sociedade capitalista e a reorganização do capital em nível global de certa forma exerce influências nas diretrizes da gestão escolar.

Na década de 90 quando a política neoliberal vem suplantar as políticas do Estado de bem estar social. [33], se estabeleceu um Estado mínimo na esfera social, impactando

---

[33] Estado de bem-estar social (em inglês: *Welfare State*), também conhecido como Estado-providência é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nesta orientação, [...] cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki. Acesso em: 27/09/2009.

nas políticas educacionais e nas formas de gestão da escolar, que se traduziram na retirada do Estado das áreas sociais através de uma proposta de "descentralização" delegando aos municípios a responsabilidade com as áreas sociais, ocorrendo um desmantelamento da educação estatal, com o acirramento da competição e o incentivo à privatização do ensino.

Entretanto, a descentralização do poder do Estado sobre a educação é aparente. Permanece o controle de poder sobre os currículos escolares através das diretrizes nacionais do MEC e do sistema centralizado de avaliação e que atrelou o financiamento da educação aos resultados esperados e obtidos.

Apesar de vir ocorrendo certa abertura para o debate de alguns problemas cotidianos da escola, o controle dos resultados e as intencionalidades curriculares tem se dado a partir das metas estipuladas, as quais mantêm a lógica da formação para o mercado, onde hierarquias, valores, e competências apresentam-se necessárias a reestruturação produtiva e a reprodução do sistema capitalista de produção.

Somando a isso, as propostas de criação de Caixa Escola, Conselho Escolar, Plano Decenal de Educação, etc, embora sendo produto das demandas de luta social trazidas principalmente pelo movimento sindical, não se caracteriza como uma gestão social de caráter popular e democrático, pois um dos principais problemas educacionais que é o financiamento da educação não é tema do planejamento e de gestão democrática e participativa.

No entanto, sendo a educação um espaço de disputa, a descentralização do sistema escolar possibilitou de certo modo a organização dos educadores em torno de novas alternativas de gestão, e ainda possibilitaram aos movimentos pedagógicos inovadores que têm os movimentos sociais como atores, mesmo no interior do capitalismo poder avançar na efetivação de gestão mais democrática. No caso particular das escolas no campo, a luta MST ainda se faz sobretudo para se garantir a

criação das escolas no campo, mas também por uma nova qualidade da educação dando destaque a importância do planejamento coletivo do projeto pedagógico das escolas, e a direção e a gestão coletivo dos processos de estudo e práticas escolares.

A luta pela democracia, e pela universalização do direito básico a educação permanece como um problema não resolvido na sociedade brasileira. E será um processo largo que só se esgotará na medida que na sociedade se estabeleça a democracia não apenas no nível formal, mas, sobretudo na esfera econômica, política e cultural.

A trajetória da educação no Brasil percorre um caminho inverso ao da democratização. Primeiro se buscou construir um processo de avaliação nacional que de certa maneira estabelece o controle das metas e resultados, e a *posteriori* fazer o debate dos conteúdos, financiamento e responsabilidades dos Estados, União e municípios.

A política de gestão e avaliação da educação tem estabelecido que as redes escolares que não atingirem as metas nacionais terão o financiamento reduzido, quando do contrário, a avaliação deveria servir de base para tomar medidas de superação das dificuldades.

As várias formas de avaliação por meio de provas nacionais e estaduais têm o foco somente no conteúdo, ignorando o contexto social e as especificidades locais, e promovendo um tipo de gestão que enquadra o sistema escolar para o cumprimento de objetivos restritos que servem para definir as diretrizes educacionais e políticas da educação, como o orçamento, a contratação de professores, os salários etc., condicionando o financiamento ao resultado.

Em 2009, perseguindo o objetivo de uma educação padronizada é estendido o exame nacional de avaliação, a prova Brasil para as escolas rurais. Provas estas elaboradas na lógica da cidade para aplicar nas escolas do campo e as escolas indígenas, o que demonstra que o sistema de avaliação não considera as particularidades do campo e é

contraditório com a gestão democrática ao não possibilita o exercício de novas formas de gestão e de direção coletiva, que incorpore a crítica e autocrítica permanentes, a auto-organização dos estudantes e de avaliação coletiva enquanto elementos essenciais para construção de mais democracia no espaço da escola.

De modo contrário ao exposto acima, na proposta que vem sendo implantada pelo sistema atual não há prioridade para a participação dos principais sujeitos da educação, que são os educandos/as. A participação destes tem sido muito limitada, e restrita a representação de alguns membros de grêmios estudantis. No cotidiano das práticas escolares não há espaços que propiciem aos educandos uma participação coletiva do processo de organização e realização das ações pedagógicas.

O MST compreende que planejamento, gestão e avaliação escolar são partes essenciais das práticas educativas e que devem ser vistas na sua totalidade. Há uma intencionalidade na construção de uma gestão democrática onde educandos/as, educadores/as, assumam conscientemente os processos pedagógicos em sua dimensão ampla.

Ao analisar as experiências de gestão democrática a partir da pedagogia do Movimento, vemos que está se contrapõem a proposta da gestão democrática na concepção oficial, a qual apresenta uma contradição fundamental: a descentralização a nível local sobre alguns aspectos das práticas escolares, e centralização por cima das intencionalidades curriculares, mantendo os metabolismos que reproduzem a sociedade autoritária, coercitiva e desigual.

Elencamos algumas características que na Pedagogia do MST são consideradas demarcadoras do caráter da gestão democrática dos processos educativos e das relações de poder na escola.

A primeira delas é a percepção do pertencimento coletivo e a responsabilidade de todos com a escola, tendo o Estado como mantenedor do bem público e o responsável pelo direito a educação, assegurada a autonomia sobre bases democráticas do protagonismo dos educadores e educadoras, educandos (as), e da comunidade na condução da gestão escolar. O MST propõe o vínculo entre manutenção estatal e controle popular, primando pela busca da democratização real da gestão da escola, e não apenas transferir as responsabilidades da escola para alunos, educadores (as), pais e mães.

A segunda é a intencionalidade pedagógica de construir espaços mais democráticos de decisão e avaliação onde educandos, educadores, e assentados estejam experimentando o exercício político das deliberações sobre a vida escolar e seus próprios processos de aprendizagem. Pois, a gestão democrática da educação ou da escola, não se encerra em mecanismos de eleição para diretores de escola, composição de caixa escolar e conselhos escolares que embora necessários, não garantem por si próprios relações democráticas no interior da escola. É preciso mudar a concepção e os métodos de direção, primando pela gestão de caráter coletivo nas formas de deliberação, execução e avaliação.

E linha política do MST buscar a equidade de gênero em todas as instâncias de decisão e representação, e isso vale para os coletivos e estruturas organizativas nos espaços escolares: núcleos de base, setor de juventude, coletivo de educadores, coordenações política e pedagógica- CPPs das Escolas, setor de educação do assentamento / acampamento.

A gestão democrática pressupõe que toda a comunidade escolar possa estar participando do processo de deliberação, gestão e controle das políticas educacionais nos seus aspectos pedagógicos e financeiros. Desse modo é prioridade garantir a participação da comunidade e dos próprios educandos/as nas instâncias e nas atividades

planejamento, execução e avaliação do processo educativo é determinante.

> [...] a gestão democrática precisa juntar os seguintes ingredientes ou elementos: a) Participação da comunidade (assentados, acampados) na direção da escola; b) Organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação da escola; c) Espaço específico de auto-organização dos alunos, para exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior de gestão da escola. (MST, 2005, p. 99)

A terceira diz respeito aos métodos de organização e gestão dos processos educativos. A ênfase em fortalecer a auto-organização dos estudantes, e também desenvolver a organização coletiva dos educadores. Estas formulações orgânicas, resultam dos aprendizados extraídos pelo MST da pedagogia socialista que influenciam o pensamento pedagógico e das suas próprias experiencias coletivistas.

É importante o exercício da construção coletiva das intencionalidades pedagógicas de modo que o planejamento, a execução e avaliação se realizem de forma processual e permanente, com os sujeitos da educação: educandos/as, educadores, comunidade.

> Onde o planejamento está concentrado em poucas cabeças (acontece "de cima para baixo"), não há democracia. A gestão democrática implica em planejamento coletivo. E na escola isso envolve a elaboração da proposta pedagógica e do regimento da escola; o plano anual de atividades; os planos de trabalho que vão detalhando a execução das atividades da escola; o planejamento de ensino em seus vários níveis: plano de curso, plano de unidade, planos de aula semanais e diários. (MST, 2005, p. 99)

A coletividade se expressa como forma de superar as hierarquias e fortalecer as relações horizontais de participação e deliberação, ao colocar a gestão democrática e auto-organização dos/das estudantes como um princípio metodológico que possibilita romper com as relações de subalternidade e autoritarismo que as estruturas escolares têm reforçado. Nesse sentido também é necessário refletir se as condições de participação dos educandos do sexo feminino e os de sexo masculino estão se dando de maneiras equivalentes e quais os fatores podem dificultar a participação, buscando coletivamente as soluções. Pois, em espaços e instituições em que a mulher continue sendo excluída ou discriminada, não se pode falar de gestão democrática.

As formulações do MST dialogam com as construções de Freitas (2010) ao situar a natureza formativa das relações sociais nos espaços escolares. A percepção de Freitas é que a escola é produto de relações, sendo também relações sociais.

> A forma da escola capitalista não possui apenas a exclusão, ela produz a subordinação através das relações. Na escola aprende relações. E os liberais sabem disso. Ela exclui e estratifica por dentro da escola, mantendo a classe trabalhadora aprendendo a subordinar-se. A relação professor e diretor e aluno é uma relação de subordinação. Se eu quero lutadores e construtores do futuro, a forma escolar capitalista não dá conta dessa tarefa histórica. O que recoloca o desafio de pensar e refazer essas estruturas escolares. (FREITAS, 2010)[34]

O quarto aspecto que caracteriza a democracia escolar na pedagogia do MST é a percepção da escola como espaço

[34] Reflexões trazidas por Luiz Carlos Freitas no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do campo: Mesa - Formação de educadores e educação escolar do campo – UnB , em 05 de agosto de 2010.

onde se intercambiam os saberes. A escola deve ser democrática principalmente para o educando possibilitando o seu protagonismo na produção e construção do saber, permitindo que ele possa expressar seus verdadeiros interesses, habilidades, criatividade e capacidades. A organização e participação do educando no próprio processo educativo em sala de aula, e nas instâncias orgânicas (de planejamento, deliberação execução e avaliação) da escola são vistas como parte elementar no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, não podemos deixar de refletir que a gestão dos processos educativos deve ser democratizada para que neles possam estar os que historicamente foram excluídos. para que se abram as possibilidades de emergir a valorização de saberes historicamente inferiorizados, uma vez que as sociedades competitivas mantêm a imposição de uma cultura hegemônica e androcêntrica, e uma hierarquia de saberes que reforçam as desigualdades sociais.

O quinto aspecto refere-se à relação intrínseca entre gestão escolar democrática e a garantia do acesso de todas as pessoas nos diferentes níveis e modalidades da educação. A exclusão escolar é um limite para a implantação da gestão escolar democrática. A produção do conhecimento é um patrimônio coletivo, que deve estar sobre o controle e gestão da sociedade como um todo, não a serviço das empresas que dominam o mercado, manipula e controla os conhecimentos. Se o conhecimento não fosse importante para a emancipação humana e para a classe trabalhadora ela não seria expropriada dele.

Um dos desafios da prática pedagógica construída pelos movimentos sociais é busca da formação integral do ser humano, democratizando o acesso aos diferentes tipos de conhecimento, que compreendo se tratarem das dimensões de conhecimento elaborada por Duarte (2010): o conhecimento sensível, intuitivo e afetivo; intelectual, lógico ou racional;

conhecimento artístico e estético; conhecimento axiológico e o conhecimento prático e teórico.

Sob pretextos democráticos muitos sistemas de poder que perpassam a escola, efetuam a manutenção das desigualdades sociais a reprodução de uma cultura que pauta a divisão social e sexual reproduzindo um sistema organicista em que a classe trabalhadora e principalmente as mulheres desta classe permanecem submetidas à condição de subalternidade ao mesmo tempo em que mantêm e reproduz uma ordem social de natureza autoritária e violenta, distanciando-se dos fundamentos da "democracia" nas relações de poder.

A pedagogia do MST defende a gestão democrática e a auto-organização dos/das estudantes como princípios metodológicos que favoreçam as vivências e os aprendizados de relações sociais democráticas, aspecto necessário à transformação social.

> [...] Queremos aqui chamar a atenção para duas dimensões fundamentais da gestão democrática na /da educação: a) a direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST [...]; b) a participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva. (MST, 2005, p.173)

Também nela se entende que a auto-organização é um princípio pedagógico importante para que meninos e meninas, homens e mulheres possam em novos espaços cultivar novas

relações. Trabalhar com a auto-organização nos processos escolares implica uma percepção mais ampla das necessidades dos e das estudantes. Nesta perspectiva, o MST explicita que,

> [...] a expressão "auto-organização" estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para a sua participação verdadeira no coletivo maior da gestão da escola. (MST, 2005, 173)

É importante ressaltar que as linhas políticas de gênero são para todas as instâncias, inclusive as instâncias de representação e organização dos/das estudantes. A educação é um fenômeno que não se encerra na escola. Assim, compreende-se que todas as vivências dentro do movimento são educativas. Por isso, a necessidade de relacionar a gestão política e pedagógica da escola ao projeto de desenvolvimento do assentamento: a organização das pessoas na cooperativa, na escola, na família, nos núcleos, nos setores etc. Pois é no cotidiano que hábitos, costumes e comportamentos se materializam.

Por outra parte, o ato de ocupar a escola, defendido pelo MST não se refere somente à luta pelo acesso, mas, sobretudo, a participação política e pedagógica da comunidade no planejamento, execução e avaliação das práticas educativas, pois não pode haver gestão democrática sem planejamento, distribuição de tarefas e responsabilidades, acompanhamento e avaliação coletiva. A democracia na gestão escolar envolve desde como se planeja, delibera, acompanha, executa, e avalia as questões pedagógicas, financeiras e administrativas. Neste particular, a proposta pedagógica do MST avança ao propor a cooperação

e o trabalho coletivo como princípio educativo inserindo os educandos e educandas e a comunidade organizada no processo de planejamento e gestão do estudo e trabalho.

A construção de uma escola democrática requer ter em vista a construção de uma sociedade pautada na democracia. Isso supõe superar o seu caráter excludente, seletivo e as relações autoritárias pela via democrática. *No limite, a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos.* (MARTINS 2004, p. 17).

A mudança das relações sociais e a forma da divisão social e sexual do trabalho são determinantes da democracia e da construção de um novo processo de gestão social em que seja possível construir relações democráticas e emancipatórias. A Pedagogia do MST aponta a necessidade de aprofundamento sobre a relação entre os processos de gestão escolar e os processos mais amplos de gestão social.

O MST entende que a natureza igualitária das condições econômicas e da gestão do trabalho é um constituinte essencial da natureza igualitária de participação política entre homens e mulheres. Assim chama a atenção que a auto-organização dos educandos/as se faz mediante um processo de aprendizagem de novas vivências que se ergue sobre as bases de experiências anteriores, e que por isso tanto podem incorrer na reprodução de aspectos das experiências passadas, como ser espaços para experienciar novas relações entre gênero, novos comportamentos e aprendizagens,

Contudo como já foi observada, a educação é um espaço carregado de contradições e conflitos. Assim, ao tratar da educação que vem sendo proposta pelo MST é necessário situar o contexto, os sujeitos e as relações que a determina. Martins (2004, p.19) as observa no campo, e caracteriza este território, como um local de perenes conflitos, que resultam em dominações, expropriações, violência, que agride a essência humana da liberdade e do trabalho livre.

Neste sentido, a exclusão do direito à educação escolar aos povos do campo é um fato. O sistema escolar não democratizou o acesso a população do campo. No que se refere à qualidade da educação também foi negada a identidade do sujeito camponês criando estereótipos que ridiculariza e desvaloriza o trabalhador e a trabalhadora do campo.

As experiências de luta por escola, e de organização e gestão democrática propostas pelo MST, aponta que a escola pública é um dos espaços a serem "ocupados" por todos os trabalhadores e trabalhadoras, pelos povos do campo, cuja ocupação deve imprimir novas qualidades necessárias para contribuir na luta da classe trabalhadora pela superação dos metabolismos que mantém a exploração de classes, a opressão e a subordinação das mulheres, construindo relações democráticas e solidárias entre homens e mulher. Aponta também que gestão democrática está relacionada aos processos amplos de organização da sociedade: a divisão social e sexual trabalho determinadas pelo modo de produção e reprodução da existência.

4.3 Representação social, direção coletiva e seus sujeitos políticos

O MST na sua prática educativa entende que para possibilitar uma maior igualdade de participação para os diversos atores sociais da sua base social é essencial a prática da direção coletiva. Este processo exige uma organização que possibilite a atuação coletiva e, discussão e decisões coletivas. Neste caso, indagar-se sobre os métodos de direção, a articulação das instancias, a natureza da direção coletiva, a concepção de autoridade, e sobre as distintas situações vividas por homens e mulheres e as possibilidades de participação de ambos nos espaços decisórios com o reconhecimento e valorização da representação política.

Não se pode separar a mulher Sem Terra, construindo-

se enquanto sujeito individual, do MST – sujeito coletivo, integrado por todos os homens e mulheres que dele participam. *[...] os movimentos conferem aos sujeitos uma nova identidade individual e coletiva, a partir da valorização das relações primárias e das conquistas obtidas pelo esforço coletivo.* (SADER, 1988 apud PAVAN, 1998, p.56)

A tensão interna sobre o reconhecimento e a valorização necessária a participação das mulheres nas organizações da classe trabalhadora no campo vem se dando ao longo da história. E não tem sido diferente no MST. Os avanços ocorridos resultam sobretudo do protagonismo das mulheres sem terra atuando nas contradições internas do próprio MST.

Nos anos de 1970 e 1989 ocorreram muitas lutas das mulheres trabalhadoras rurais para ter o seu reconhecimento enquanto trabalhadoras e pelo acesso aos direitos previdenciários, bem como o direito de disputar e participar das direções sindicais, espaços restritos ao público masculino. A esse respeito, Amorim expõe que,

> Para situarmos o contexto histórico em prol de reconhecimento, sindicalização, participação nos espaços de poder e direitos previdenciários. As consequentes mudanças ocorridas nas organizações sindicais, e seus direitos garantidos na legislação, a exemplo a Constituição de 1988, possibilitaram ao movimento de mulheres trabalhadoras rurais, aglutinar forças em torno da defesa destes preceitos, conclamando ações e atitudes pela igualdade e pela justiça social. (AMORIM, 2009, p.20)

Mesmo considerando o avanço que a sindicalização representou na luta das mulheres trabalhadoras rurais é preciso trazer os limites em ser uma representação minoritária em função das dificuldades que terão as mulheres em se incorporar nos espaços vistos até então como exclusivos do homem, e em decorrência da dupla

determinação do trabalho da mulher no lar e fora dele exaurindo o seu tempo social para as atividades sindicais. Por outro lado, a entrada das mulheres nos sindicatos não alterou a natureza das estruturas de direção, pois essa entrada se fez mantendo e fortalecendo estruturas verticais de poder que favorecem o hegemonismo masculino e possui uma concepção de poder hierarquizada.

A estrutura sindical verticalizada embora incorpore uma quantidade de filiados no cotidiano da organização, não possibilita uma participação perene dos seus membros, deixando a gestão do sindicato para a diretoria que tem na figura do presidente o elemento que concentra o poder da representação, e de certa maneira de muitas decisões.

É preciso questionar as formas de regulação e controle do mundo do trabalho onde o sindicalismo está inserido e o limite de poder dos sindicatos e da sua capacidade de representação negociação e de rupturas. Pois, o próprio sistema social regula o poder de mobilização, a forma de organização, o território em que cada sindicato pode atuar e os recursos que o movimento sindical pode dispor para as suas ações. E o recurso da greve, também está regulada e regulamentada pelo Estado capitalista.

Em se tratando do campo, tem em conta que no contexto das relações de produção no campo, são reduzidas as oportunidades de emprego, bem como da classe trabalhadora rural se organizar em sindicatos, obter e a propriedade da terra, acessar investimentos públicos e gerir processos de produção agrícola de modo cooperativo.

O campo é de grande relevância na formação econômica e política no Brasil. Há um grande histórico tensões que apontam as tentativas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo de se contrapor ao projeto hegemônico do capital. A educação sempre aparece como um direito as populações do campo. E nas últimas décadas com o protagonismo dos movimentos sociais passa a aparecer como parte da estratégia de um projeto de campo em disputa.

As pedagogias do capital tratam de camuflar, a expropriação dos bens e dos conhecimentos que o modelo de sociedade capitalista impõe sobre os que vivem do trabalho no campo. E constituir instrumentos de organização, e de representação dos trabalhadores do campo para conquistar direitos e enfrentar a expropriação e exploração capitalista foi sempre uma necessidade histórica dos/ os trabalhadores/os do campo.

A Pedagogia que se constitui no MST evidencia o cooperativismo da classe como princípio elementar, que traz muitas lições que se expressa na natureza da organização e da representação do movimento social no caráter do MST.

A cooperação afirma princípios de autoestima, solidariedade, descoberta de potencialidades, identidade sociocultural, fortalecimento de recursos e forças necessárias para superar problemas, o que tem saldos positivos na realidade dos Sem Terra, podendo também contribuir para a construção de outra lógica nas relações entre as pessoas com o reconhecimento de diferenças e individualidades sem, no entanto, segmentá-las.

Por outra parte, a questão trazida como central pela pedagogia do MST é o seu vínculo com a luta pela terra e pela reforma agrária enquanto a condição fundamental para acessar outros direitos no campo, inclusive o direito à educação, pois a expropriação do território das populações trabalhadoras do campo significa a expropriação da sua cultura, identidade, conhecimentos e saberes. Significa expropriar homens e mulheres dos bens materiais e do conhecimento.

As contradições do capital no campo fazem emergir a luta dos e das sem terra no campo, pela terra, pela reforma agrária e o novo projeto de campo e sociedade. E neste processo é que se constitui um movimento como MST, uma representação política que aglutina em torno de si interesses dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra, sendo um movimento multidimensional no que diz respeito as pautas e

bandeiras de luta das populações no campo: Terra, saúde, educação, investimentos, créditos, assistência técnica, moradia, entre tantas.

Assim a luta do MST se desenvolve em diferentes frentes. E por isso, ao pensar sobre as desigualdades sociais e o problema das relações de gênero no campo, precisa analisar como modelo de desenvolvimento capitalista e como ela controla o trabalho, expropria os/as camponeses (as) e trabalhadores (as) do acesso à terra, e de todos os direitos sociais. Esse é o caminho para compreensão da importância de construir as formas de organização e as ferramentas de representação e luta dos e dos trabalhadores sem terra.

No nosso entendimento, a concepção pedagógica o MST avança na participação e representação da classe nas formas das estruturas horizontais organizativa dos assentamentos, favorecendo maior eficiência na socialização das informações ao propor não somente criar as associações de trabalhadores rurais que seguem a regulação trabalhista e que dentro da institucionalidade do sindicalismo rural se constitui por formas verticais de poder. Mas também organizar suas instâncias verticais de participação e de tomada de decisões como núcleos de base, coletivos de setores, frentes de trabalho, brigadas locais, coordenações regionais, estaduais.

A representação social e coletiva nos núcleos de famílias, setores, brigadas, as coordenações e direções locais estaduais, nacionais e as direções, o MST vem adotando como linha política a paridade de homens e mulheres.

Chamamos a atenção ao risco com a setorização das frentes de luta é que esta pode possa limitar um debate mais amplo do conjunto do MST sobre diferentes temáticas. Neste caso isso poderá, a depender de a capacidade do conjunto da direção coletiva ser suprido pelos debates e participação em outras instâncias. Pois, cada membro do movimento além do participar de um setor específico também participa de um núcleo e de uma brigada (instância de coordenação de um determinado número de famílias por região) onde em geral se

discute os problemas gerais que atingem os e as famílias de trabalhadores rurais sem terra.

Também ao compor um setor específico para aprofundar e motivar o debate de gênero traz o risco de segmentar o debate de temáticas tão abrangentes como são as relações entre homens e mulheres. Embora, as linhas políticas sobre gênero deixam claro, que o enfrentamento da questão deve alcançar a organização como um todo, é no setor específico deve funcionar como a alavanca para impulsionar o debate para efetivar as ações no cotidiano da organização.

Para o MST instituir a direção coletiva e assegurar relações mais igualitárias e solidárias entre os homens e mulheres Sem Terra, implica:

- Refletir os níveis de dependência e de reprodução das relações sociais, e de politização e a capacidade de intervenção da sua base social na recriação de novas formas de vida e de se relacionar; e ainda o nível de informação e de compreensão que têm essa base para tomar decisões sobre as questões problemas.
- Questionar a regulação e controle do mundo do trabalho que limita o sindicalismo na sua capacidade de representação, negociação e rupturas. Pois, o próprio sistema social regula o território, o poder de representação, de mobilização de cada sindicato e os recursos que o movimento sindical pode dispor para as suas ações.
- Problematizar o contexto das relações de produção no campo e as reduzidas oportunidades da classe trabalhadora e em particular das mulheres do campo, ao acesso à terra, aos investimentos públicos, e em gerir os processos de produção agrícola de modo cooperativo.
- Dar materialidade as definições da linha política de gênero, recriando as formas de organização do trabalho, os métodos de direção e negociação política para possibilitar as mulheres uma efetiva representatividade.

A Pedagogia do MST defende como linha política trabalhar intencionalmente pela construção de espaços mais igualitários de participação, representação e decisão, onde se expresse a equidade de gênero.

No entanto, estabelecer o critério da direção e representação coletiva requer pensar as diferenças de condições entre homens e mulheres para este exercício. Em que se tratando das mulheres, é preciso considerar que as condições de trabalho no lar, e fora dele, determinam ou interferem na qualidade e na forma da sua participação nos demais espaços e instâncias do MST.

As mulheres historicamente foram situadas a margem dos espaços de decisão política na sociedade brasileira. Como vimos mesmos nos instrumentos de organização da classe trabalhadora no campo, foi preciso que as trabalhadoras rurais empreendessem uma árdua luta para serem reconhecidas como tal, e pudessem ser sindicalizadas.

Reconhecendo os avanços na participação feminina nos movimentos sociais, cabe ressaltar que tais avanços resultam das tensões e lutas das mulheres nestes espaços. Por isso, o MST entende que o exercício da participação exige uma formação e um aprendizado tanto dos homens para aceitar a presença feminina, quanto da mulher para acreditar nas suas capacidades e na importância de que sua participação possa imprimir nova qualidade nas relações sociais.

Neste sentido, se acentua a importância das lutas e ações específicas das mulheres sem terra no movimento o que tem levado a refletir a situação sócio-política e a repensar os papéis sociais construídos de modo que a mulheres estão percebendo que elas podem fazer coisas que antes não faziam, e entendendo que as atividades do espaço do lar precisam ser pensadas por todos de modo que cabe aos homens também dividir estas tarefas e responsabilidades.

Através da luta no movimento social homens e mulheres Sem Terra têm percebido que há uma concentração

pelo agronegócio da propriedade dos recursos materiais e culturais necessários a produção dos bens e a reprodução social. E essa percepção coletiva expressa em que medida homens e mulheres Sem Terra estão comungando, e partilhando a luta pelo acesso aos bens e instrumentos de produção, construindo processos, que visam superar mecanismos de expropriação econômica e cultural da classe trabalhadora e de opressão social, que manteve homens, mais sobretudo a mulher sem a posse da terra e em situação subordinada ao homem e com isso, impossibilitada de participar das decisões políticas.

Assim, a titulação conjunta da terra para lotes de assentamentos, instituído com a Portaria n. 981/2003 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), se constitui uma conquista significativa tanto para a trabalhadora rural quanto para toda a sociedade. Essa garantia permitiu a mulher usufruir da renda e todos os benefícios sociais e econômicos e se colocar em condições de igualdade para gerir os créditos e os projetos agrícolas implantados nos lotes de assentamentos e de se inserir nos espaços de decisão coletiva. No entanto, esta não é a realidade de todas as trabalhadoras do campo, nem se constitui passaporte para a conquista da emancipação feminina.

O MST avança na estrutura organizativa dos assentamentos ao propor novas formas organizativas, para além da institucionalidade do sindicalismo rural que se constitui por formas verticais de poder, o que pode tornar possível uma participação paritária de homens e mulheres, onde ambos podem exercitar situações a participação em condições semelhantes. Contudo, não se pode afirmar que estão dadas estas condições, pois, isso requer mudanças culturais profundas.

Também como já referimos anteriormente, permanecem existindo no associativismo e cooperativismo do MST estruturas sindicais e verticais de poder, as que formalmente é que podem acessar financiamentos e gerir

políticas públicas do Estado. Essas estruturas que tem espaço e influência nos processos internos da organização dos assentados e assentadas seja na política de acesso a créditos e na organização, seja no controle do trabalho e da produção, implicando relações contraditórias que dificultam a vivência de relações horizontais de poder e de maior participação das mulheres.

O MST vem propondo iniciativas objetivando propiciar condições para uma maior participação das mulheres no conjunto das atividades do MST. No entanto, segundo o próprio MST reconhece, há alguns setores em que as mulheres têm mais dificuldades de adentrar, como por exemplo, o setor de produção e de frente de massas. Por outro lado, há também a resistência dos homens em participar de algumas atividades que historicamente foram vistas como tarefas "menores" e de responsabilidade das mulheres, como os trabalhos domésticos, cuidado e a educação das crianças, a saúde, entre outras

Por conta disto já no debate da organização da produção e do trabalho coletivo o MST vem discutindo a questão do cuidado e educação das crianças e a necessidade de assegurar a condição de trabalho das mulheres. A experiência das cirandas infantis surge com a necessidade do MST em criar as condições para a participação das mulheres nas suas diversas atividades. Idealizadas pelo coletivo de mulheres influenciaram os debates no setor de educação. As cirandas foram se constituindo como um tipo de escola itinerante em tempo integral organizada pelo MST nos acampamentos e durante suas atividades de mobilização, encontros, e reuniões, para assegurar as condições da participação das mães sendo um espaço educativo destinado aos Sem Terrinha que junto com a família participam dos eventos e mobilizações dos Sem Terra.

A partir desta experiência, o MST vem aprofundando a discussão sobre a infância Sem Terra e a necessidade de formação tanto das crianças quanto dos adultos responsáveis

por acompanhar a educação dos Sem Terrinha. Discutindo a qualidade da educação desejável, quem são os responsáveis pelo cuidado e educação das crianças e a necessidade de avançar na organização das cirandas permanentes nas áreas de assentamento e acampamentos. No entanto, a repressão que o MST tem sofrido por parte do Estado ao decretar o fechamento e ilegalidades das escolas itinerantes e as dificuldades relacionadas à falta de recursos e ao nível de consciência política e organização da sua base social, são ainda obstáculos a consolidação desta experiência.

De acordo com o seu percurso histórico vimos que a educação do MST nasce contestando o modelo de educação excludente e urbanizada que desconsidera o contexto de campo. Neste sentido, ela apresenta já na sua origem a defesa à diversidade cultural como elemento essencial da universalidade que somente poderá ocorrer se nela às diferenças culturais, e as desigualdades e as discriminações que subjugam e ignoram a cultura de determinados grupos, classes, gênero, sejam problematizadas e enfrentadas nas práxis pedagógica.

Considerando a relação dialética e contraditória das classes sociais no campo, Bogo (2008, p. 27), enfatiza que a consciência da necessidade de defender os interesses comuns do grupo, a identificação da situação de marginalização econômica e política e de discriminação cultural, combinada com a percepção das diferenças de seus interesses dos interesses dos grandes latifundiários e proprietários de terra com os quais se confrontam no território rural, foi o elemento determinante da formação sua identidade dos Sem Terra.

Esta percepção da classe de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra também é o que permitiu explicitar as desigualdades de condições de trabalho levando o MST a reconhecer a existência da opressão de gênero e de classe e a partir destes aprendizados elaborar a sua teoria pedagógica e apontar caminhos para enfrentar as contradições que se manifestam.

Sabemos que historicamente a cultura camponesa foi estigmatizada, considerada atrasada e até mesmo ignorada. A proposta de educação que surge do MST assume no seu projeto político a singularidade da cultura camponesa articulando com os demais aspectos e dimensões da totalidade social, representando e valorizando a cultura que nasce com as classes oprimidas no campo.

O MST entende que a cultura não é um algo acabado. Ela se constrói e reconstrói-se pela ação dos indivíduos, grupos e classes forjando permanentemente um jeito de se relacionar, e junto com ele um pensamento. Ou seja, o discurso da representação de si próprio.

As diferentes culturas têm a ver com o lugar social que é um elemento que determina o modo de ver e apreender o mundo. No entanto observa-se também que a cultura sofre efeitos de condicionamentos econômicos e ideológicos. *[...] a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso "lote".* (MST, 2005, p 162)

Quando tratamos das relações de gênero, é importante perceber como a pedagogia do MST propõe lidar com as diferenças percebidas entre homens e mulheres. Ela busca a igualdade social combinada com o respeito às diferenças culturais, de gênero e estilos pessoais (MST 2005, p.164), e expressa o debate da diversidade cultural sem ficar somente na singularidade do campo. Pois, entende que apenas o geral não explica o específico e por isso relaciona a singularidades com a totalidade das relações no sistema social, econômico e político.

Conclusão

O MST em sua práxis pedagógica avança na compreensão da relação educação, sociedade e relações sociais e de poder, de modo que a sua ação educativa se apresenta como uma Pedagogia contra hegemônica de enfrentamento às concepções pedagógicas do Estado capitalista e burguês, onde se nega a própria identidade camponesa e subjetividade do homem e da mulher trabalhadores do campo, trazendo como consequência as desigualdades econômicas, a discriminação, exploração e opressão social principalmente das mulheres trabalhadoras rurais.

Como todo e qualquer espaço social, os movimentos sociais não estão imunes às heranças culturais e as contradições que se implantam nas diversas formações sociais. Contudo, nestes espaços vem se adotando uma perspectiva crítica que tem permitido a constatação das desigualdades, e com isso aumenta a possibilidade de pautar internamente e externamente ações que possam favorecer as mudanças.

> [...] há duas vias das lutas que atravessam a história e a vida das mulheres sem terra: a luta pela superação da dominação de classe e gênero, com o acesso à terra e a reforma agrária, pelo fim da discriminação e exploração da mulher que se dá no contexto da sociedade em geral; e a luta no interior da própria classe trabalhadora pela desconstrução dos valores machista, patriarcal e a construção de novos valores nas relações pessoais, sociais e humanas (OLIVEIRA, 2007, p. 47-48).

Na sua ação pedagógica o MST além de denunciar as desigualdades sociais vem lutando para afirmar o direito destes trabalhadores e trabalhadoras de acesso à terra e de afirmá-los como produtores de um conhecimento fruto das

relações destes com a natureza, através do trabalho agrícola, e pela valorização da cultura camponesa. Todavia, o próprio MST entende necessário observar os costumes e analisar quais os aspectos culturais que deve cultivar.

> A construção desse novo modelo de desenvolvimento rural baseado na cooperação e no avanço das tecnologias social e ecologicamente sustentáveis exige uma verdadeira revolução cultural no campo. [...] Isto quer dizer, rever as tradições, recuperar o saber sobre o próprio trabalho, mas também incorporar no jeito de viver as lições da luta e os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade e do mundo como um todo. (MST, 2005, p. 43)

A educação que o MST propõe entende que o campo é antes de tudo um lugar de produção de vida e um território em disputa pelos projetos das classes sociais antagônicas. Ela denuncia e se contrapõe as práticas educativas que educa para a subordinação, opressão, e exploração determinada pelos processos de gestão e controle das relações de produção e reprodução da existência; as quais têm reproduzido a cultura, patriarcal, racista e burguesa. Pois, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais a exploração das pessoas é tratada como "natural" e estas relações de exploração se reproduzem nas relações entre classes, entre os gêneros homem/homem, mulher/mulher, mulher/homem, bem como ainda entre etnias e entre as pessoas e a natureza.

A Pedagogia do MST incorpora a dimensão do lugar social e a interação do trabalhador com o meio social, afirmando que o lugar de se educar do camponês é o campo, que o território é cultura, e identidade, expressando a relação que tem o campo com o modo de produção, as formas de organização do trabalho e as relações entre os gêneros, e entre grupos e classes e os interesses de classes e projeto político que anunciam.

Esta Pedagogia se vincula à luta pela reforma agrária pela democratização do uso da terra e dos recursos naturais com substituição da propriedade privada por formas cooperadas de produção e organização do trabalho que favoreçam a agricultura camponesa tomada como elemento necessário ao projeto de transformação social.

Para o MST a educação é uma estratégia de luta não apenas no sentido de sobrepor as ideias e os discursos pedagógicos hegemônicos, mas, para constituir um processo teórico e prático nas esferas educacionais.

> Nós nos identificamos com outra corrente da pedagogia, segundo a qual, o que mais educa as pessoas é a sua ação, a sua prática do dia-a-dia. Fazer é mais educativo do que ouvir sobre o que já estar feito. Nada contra livros, palestras ou aulas expositivas de um professor. Ao contrário, isso também é muito importante. [...]. A teoria [e fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática, e visando retornar a ela. É a relação prática-teoria-prática, ou “pedagogia da práxis”, como muitos a chamam. (MST, 2005, p. 90)

A sua reflexão aponta que a educação não pode apenas construir os conhecimentos para a classe. É necessário construir novas relações sociais, entre as pessoas, na classe trabalhadora, entre homens e mulheres e na atualidade preparar o projeto de sociedade socialista. Mudar o modo de conceber a sociedade e o pensamento histórico não será fruto de mera atividade intelectual. Por isso não basta esperar que essas mudanças ocorram por elas mesmas. Esse pensar se construirá na própria dinâmica das lutas sociais. É na relação práxis - teoria e prática - que os processos de transformação da sociedade farão emergir novos conteúdos e novas práticas nas relações humanas.

O caminho perpassa uma reorientação nas ações dos movimentos sociais que, com vistas desenvolver processos

organizativos e educativos em que as pessoas possam experimentar e vivenciar novas relações humanas. *As novas formas de trabalho e propriedade da terra são o fundamento da experiência de vida dos assentados e, portanto, devem ser também a base de qualquer projeto pedagógico que pretenda ser-lhe orgânico.* (MST, 2005, p 23).

Na luta contra a opressão e exploração humana, é preciso criar instrumentos que unifiquem homens e mulheres para impulsionar as mudanças. Nesse sentido, o movimento dos trabalhadores sem terra tem perseguido a luta pela reforma agrária e a superação das desigualdades nas relações de classes e construindo uma pedagogia que tem fomentado a discussão de nova subjetividade nas relações sociais.

A Pedagogia do MST interage e se articula com um projeto de desenvolvimento social, que tem por pressupostos:

- A democratização da terra como fator de produção e a Reforma agrária e transformação da sociedade como projeto histórico que orienta as ações no presente com vistas a superar as contradições entre o capital e trabalho e construir novas formas de trabalho e vida.
- O território como cultura, espaço de identidade e produção de saberes. Através da luta e conquista da terra, os e as Sem Terra se afirmam e se constroem como trabalhadores e sujeitos.
- A organização do trabalho coletivo, recriando a coletividade entre homens e mulheres, construindo objetivos comunitários força política e a solidariedade de classe, e solucionando a expropriação do trabalho e do conhecimento que é uma das condições e contradições da produção e acumulação capitalista.
- O repensar das instituições e das estruturas educativas (coordenações, núcleos, setor de educação do assentamento) entre outras formas necessárias a vivência de novos valores, e que fortaleça a simetria nas relações de gênero, etnias, e supere a estrutura de classe.

- A Pedagogia do MST recria sobre novas bases e novo contexto a pedagogia socialista resgatando categorias, como trabalho, classe social, gênero, transformação, contradição, ideologia, cooperação. Realiza o esforço de explicitar teoricamente os pressupostos, permitindo o conhecimento das contradições que se apresentam no contexto do campo;
- A Pedagogia do MST retoma a teoria crítica e os instrumentos de análise – para aprofundar o pensamento pedagógico brasileiro e sua relação com o modo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira e as diversas formas de exploração e subordinação de trabalhadores e trabalhadoras buscando perceber as contradições entre classes com as diferentes formas de integração de homens e mulheres no modelo de sociedade.
- A Pedagogia do MST é a pedagogia da transformação social que incorpora o movimento dialético da sociedade, onde as contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção e organização social da vida humana impõem processos de mudanças e onde a solução das desigualdades de gênero não pode ser pensada fora da divisão e organização do modo de produção na sua dupla dimensão da infraestrutura e superestrutura.

A educação do MST se vincula ao movimento da classe social em luta originando uma práxis social que questiona a própria capacidade instrumental das ciências humanas afirmadoras da ordem capitalista e da pedagogia que orienta a uniformidade do conhecimento em uma sociedade pautada nas desigualdades, onde a opressão de gênero é um dos fatores determinantes e determinados pela forma de gestão e controle das relações de produção e reprodução da existência.

O MST reconhece que a opressão da mulher é uma questão de classe e não apenas de gênero. Compreende que homens e mulheres Sem Terra vivenciam situações comuns e

diferenciadas no mesmo processo de luta. Neste sentido, aproximam-se das formulações Saffioti naquilo que considera as contradições básicas a serem enfrentadas na luta contra a opressão da mulher.

> O sujeito constituído em gênero o é também em classe social e em raça/etnia; o ser não é unificado, é múltiplo [...] os sujeitos históricos têm relações reguladas pelo gênero [...]. Nesse sentido o inimigo da mulher não é o homem nem enquanto indivíduo, nem como categoria social, embora seja personificado por ele. O alvo a atacar, numa concepção relacional é o padrão dominante de relação de gênero [...] compreender que há um nó constituído pelas três contradições sociais básicas – gênero, raça/etnia e classe – levará a formulação de estratégias de luta com mais potencial de êxito. (SAFFIOTI, apud PAVAN, 1998, p.172).

A prática educativa do MST, fruto da ação de um grupo social que ocupa uma posição na estrutura fundiária do campo brasileiro é geradora de uma teoria pedagógica que se vincula aos problemas metodológicos, relativos ao como, o quê, quando, para quem e por que ensinar, impregnados de uma concepção de mundo que nutre tal pedagogia construindo uma cultura de relações sociais e entre estas, as de gênero. Portanto, essa pedagogia é um processo inacabado. Assim como o Movimento está se construindo e reconstruindo entendemos que ele constrói um pensamento, um discurso e uma representação de si próprio e um método de ação e reflexão.

Os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST anunciam as diferentes concepções de educação no campo, a realidade e as contradições que homens e mulheres Sem Terra vivem no campo e apontam caminhos para a construção do conhecimento libertador, que nasce das contradições da sociedade capitalista, mas que se somente podem ser expresso no movimento das classes em luta

impulsionando mudanças nas relações sociais e a transformação do modo de produção e da cultura criando possibilidades de superação das desigualdades de classe, gênero, raça com a construção de um sistema econômico socialmente justo e de uma cultura solidária*. [...] todos os princípios pedagógicos que tratamos até aqui, tem como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico.* (MST, 2005, 176)

A Pedagogia do MST se constrói no movimento concreto e na ação dos homens e mulheres Sem Terra em luta, expressando a percepção da relação movimento histórico e organização da vida social e cultural dos homens e mulheres trabalhadores do campo, no universo dos interesses das classes, grupos e gênero. Esse pensamento pedagógico do movimento reafirma que o lugar de se educar dos camponeses e da camponesa é o campo; território da sua cultura e identidade. Também expressa a relação entre gênero e classes, na divisão social e sexual do trabalho. E afirma a educação como das dimensões da cultura onde se confrontam os interesses antagônicos das classes, se reproduz e projeta papéis sociais que conforma os valores que fundamentam o projeto de sociedade que essa educação justifica ou anuncia.

A Pedagogia do MST elucida os elementos fundamentais que articulam a educação, ao um novo projeto de campo e de sociedade com uma nova perspectiva que resgatar o sentindo estruturante da educação e de sua relação com o trabalho com o movimento da classe em luta buscando fortalecer as possibilidades criativas e emancipatórias que projetem os valores que se contraponham ao quadro de valores que legitima os interesses das classes dominantes os quais reproduz as relações de opressão, subordinação e exploração que caracterizam a sociedade capitalistas como a mais desigual de toda a história da humanidade.

Deste modo, cremos que a dinâmica das relações sociais de classe e gênero, que incidem na formação do

pensamento pedagógico do MST, aponta avanços e contradições e possibilidades no âmbito da reconstrução destas relações e de empoderamento dos sujeitos Sem Terra, visto aqui como formas alternativas de desenvolvimento humano baseadas em uma nova noção de poder em que se busca a libertação da mulher, junto com a emancipação e da classe trabalhadora e a construção uma sociedade justa e democrática e socialista.

Referências

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. *História das sociedades*: das sociedades modernas às atuais. Rio de Janeiro, Editora: Ao Livro Técnico, 2003.

AMORIM, Elisângela Santos de. *Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região Tocantina-MA*. Florianópolis: Mulheres; São Luís: EDUFMA, 2009.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. As contradições e possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**.** *Tese de Doutorado*. Salvador, FACED, 2007.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma Educação do Campo*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ALMEIDA, Marlise Míriam de Matos. Simone de Beauvoir, uma luz em nosso caminho. *Cadernos Pagu* (12), p.145-156, 1999.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo II:* A experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet . 2. Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

___________, *O segundo sexo*: Fatos e Mitos. Tradução Sergio Milliet. 4. Ed. São Paulo: Editora Difusão Européia do Livro, 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo, 2. ed. Brasiliense 1986.

BOGO. Ademar. *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 264 p.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *A reprodução***:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Série Educação em Questão. [s.l]: [s.n], 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

CASTELLS, Manoel. *Movimentos sociais urbanos*. México: Siglo XXI, 1976.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMURÇA, S; GOUVEIA, T. O que é Gênero. SOS Corpo, Instituto Feminista para a Democracia, Recife-Pe, 2004. 24 p.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: Um assunto de Mulheres? In: FARIA N., NOBRE, M. (orgs.). A produção do viver**.** São Paulo, *Cadernos Sempreviva*, n.8, ano - 2003, p. 11-43.

CASAS, Ulises. *El Socialismo Científico*: vigência histórica y futuro, Bogotar, Producción editoral, Crear Arte, 1989.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia.* São Paulo: Ática, *1996.*

CONAE 2010. *Reflexão sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação* (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

COSTA, Ana Alice Alcântara. *As donas no poder*. Mulher e Política na Bahia. Salvador: NEIM/ALBa, 1998. Cap. I, II e III, p. 19-90.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995

_____, Carlos Roberto Jamil. *Os desafios da Construção de um sistema nacional de educação*. Brasília, DF: INEP, 2009, p.12-31.

D'AGOSTINI, Adriana. A Educação do MST no contexto educacional brasileiro. *Tese de Doutorado*, Salvador – FACED,

2009, 205 f.

DUARTE, N; DELLA FONTE, S.S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia histórico-crítica.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.* Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. *A Formação do MST no Brasil***.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FIORI, Ernani Maria. *Metafísica e História.* Textos escolhidos. V. 1, Porto Alegre, Editora L&PM, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2004.

______, Paulo, *A pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

G.CHAKHNAZÁROV; LU KRÁSSINE. *Fundamentos do Marxismo-Leninismo.* Tradução para o Português: Moscovo. Ed. Progresso ,1981.

GOHN, Maria da Glória (orgs). *Movimentos sociais do início do século XXI*: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Oziel. *Lênin e a Revolução Russa.* São Paulo: Expressão Popular, 1999.

GRAÇAS, M.G.R; ABRAMOVAY, M. *Companheiras de luta ou "coordenadoras de panelas":* as relações de gênero nos assentamentos rurais. Edição UNESCO – Brasil, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação brasileira*: leituras. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

IASI, Mauro. *Olhar o mundo com olhos de mulher?* A respeito dos homens e a luta feminista – Amsterdã - Instituto Internacional de Investigação e formação, 1991.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia.* 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAGARDE, Marcela. Gênero e feminismo? Desarrollo humano y democracia. (Cap. 1 itens: La organización patriarcal del mundo e Las relaciones de poder intergenéricas e intragenéricas) Cuadernos Inacabados. Madrid: Instituto de la Mujer. 1997. p.50-88

LEHER, R SETUBAL, M. (orgs.). *Pensamento crítico e Movimentos Sociais*: Diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

LEMME, Paschoal. Educação brasileira num momento crítico. In: *Educação Democrática e Progressista.* São Paulo: Pluma. 1961, p. 18-35.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: A escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (Orgs). *Reestruturação Curricular*: Teoria e prática no cotidiano da escola. RJ: Vozes, 1995, p. 32-36.

MARTINS, Fernando José, *Gestão democrática e ocupação da escola*: o MST e a educação, Porto Alegre, RS: Edições EST, 2004.

MAIA, S.M. R; ARAPIRACA, T.C. Gênero, Agricultura Familiar e geração de renda: um estudo de caso. In: ASTO, A.; SARDENBERG, A. *Feminismo e Ciência.* REDOR/NEIM, 2002. p. 243-262.

______. *Movimento organizado*: Instrumento de poder, da trabalhadora rural, assentada e não assentada, Ed. FIB, 2007,

MARX, Karl; ENGELS, Friderich. *A ideologia Alemã.* 7.ed.. São Paulo: Centauros, 2004.

MARX, ENGELS, LÊNIN. *Práxis*: sobre a mulher. São Paulo: Global, 1980, 139 p. (Coleção bases 17).

MARX, Karl. *O Capital*. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro, Vol. I, 2006.

MELO, E; MIRANDA, V.M. *Representações de Gênero*: Abordagem Histórica. Salvador: UFBA, 2001. (Série UFBA em Campo – CADCT).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÉSZAROS, Steven. *Educação Para Além do Capital*. Tradução de Education Beyond Capital, São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO Denise Mesquita. Subjetividade e gênero no MST: observações sobre documentos publicados entre 1979 e 2000. IN: GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais do século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MELO, H.P; DI SABBATO, A. Mulheres rurais – invisíveis e mal remuneradas. In: MDA.NEAD.*Gênero, agricultura familiar e reforma agrária no MERCOSUL*. Brasília, MDA/NEAD, 2006. p 47-86.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MDA/NEAD, *Gênero, agricultura familiar e reforma agrária no MERCOSUL*. Brasília, MDA/2006.

MST. *Relatório Setor de Educação*. Guararema, SP: ENFF, 08/06/ 2010.

MST. Dossiê MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação n.13, Edição Especial. Porto Alegre: ITERRA, 2005.

MORENO, Amparo. El arquétipo viril protagonista de la história. Ejercicios de lectura no androcêntrica. *Cuadernos Inacabados* Barcelona: La Sal, 1987. p. 17 – 43.

NORBACK; CINELLI; CAMPOS; RODRIGUES. A questão de gênero em espaços educativos dos Movimentos Sociais do Campo. p. 174-188. In: Teoria e prática da educação do campo. MDA, Brasília 2008, 236 p.

OLIVEIRA, Francisco. *O elo perdido*: classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Djacira. *Protagonismo das mulheres nas lutas e movimentos sociais do campo.* In: Assentamentos Rurais, estudos realizados na Bahia e em Sergipe. Editora - FIB, 2007 p. 17-54.

PAVAN, Dulcinéia. As Marias Sem-Terra: Trajetória e Experiências de Vida de Mulheres Assentadas em Promissão – SP 1985/1996. *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo, 1998, 192 f.

PHILLIPS, Anne. Deben las feministas abandonar la democracia liberal? In CASTELLS, Carmem (org.). *Perspectivas Feministas em Teoria Política*. PP 79-97, Barcelona: Paidós, 1996.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. 2.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* In: Pensamento Crítico e Movimentos Sociais, São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-95.

REICHWALD JR; ANDRIOLI; CUPSINSKI et al. *Sujeitos adultos do campo*: sua formação nos movimentos sociais, Brasília, PRONERA: NEAD, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth Iara. *A mulher na sociedade de classes*: Mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista á ciência a uma ciência feminista? ASTO, A.; Sardenberg, A. *Feminismo Ciência***.** REDOR/NEIM, 2002. p. 89-120.

SETOR NACIONAL DE GENERO - MST. *Construindo novas relações de gênero*: desafiando relações de poder. São Paulo, ANCA, Julho, 2003.

SCOTT, Joan W. O gênero como categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. Petrópolis, Vozes - 1995.

SILVEIRA, Gema. *Por uma memória de inclusão da Mulher.* São Paulo, 2004, [s.n], p. 5.

STÉDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

______. *A questão agrária no Brasil 2*: O debate na esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

YOUNG, Iris Marion. Vida política y diferencia de grupos. Uma critica del ideal de ciudadania universal. In. CASTELLS, Carmem (org.) *Perspectivas feministas em teoria política.* Barcelona Paidós, 1996, p. 99 -126

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007. (Coleção Pensamento Social Latino Americano)

VINTEIUL, Frédérique. Marxisme et feminisme, Critique Communiste, numéro spécial sur Marx 1983. Tradução Cadernos Democracia Socialista, 1989.

MATERIAL DE INTERNET

BRASIL ESCOLA. *Socialismo Utópico*. Disponível em: http://www.brasilescola.com/historiag/socialismo-utopico.htm acesso em: 20 de agosto de 2010.

BICHIR, Maíra Machado. *Da CEPAL à teoria da dependência*: as mutações de um conceito.

Disponível em: http://www.santiagodantassp.locaweb.com.br/br/simp/artigos2009.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2010

COSTABEBER, José Antônio. *Transição agroecológica*: do produtivismo à ecologização. Disponível em: http://www.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/32.pdf. Acesso em 14 de dezembro de 2010.

IDEV. *Glossário Marxista*. Disponível em: www.wordpress.com/glossario-marxista/. Acesso em: 12 fev. 2009.

MICHELLI R, VIEGAS L. A fada nos fios da literatura infantil**.** Disponível em: http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/5/reginamichelli.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2009.

MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 06 de dezembro de 2010.

MST. *Concentração Fundiária*. Disponível em: http://www.mst.org.br. Acesso em 04 de fevereiro de 2011.

PRADO, Adonia Antunes. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar. Acesso em 09 de fevereiro de 2010.

PROJETO RENASCE BRASIL. Texto do Folheto RB - Capitalismo e Sistema Capitalista. Disponível em: http://www.renascebrasil.com.br/f_capitalismo2.htm, acesso em: 19 agosto de 2010.

KOHAN, Néstor. *O poder e a hegemonia.* Apontamentos sobre a teoria marxista. Disponível em: http://www.resistir.info/argentina/poder_hegemonia_port.html. Acesso em 13 de julho de 2010.

RODRIGUES, Nadia. *Trabalho e educação com os movimentos sociais:* Desafios para a práxis da educação popular. Disponível em: http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas. Acesso em 11 de novembro 2009.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. *Teorias e correntes do Comunismo.* Disponivel em : http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunismo. Acesso em 20 de agosto de 2010.

TAVARES, M., MATTHEE, D., MAGALHÃES, M. J, COELHO, S. *Feminismo(s) e Marxismo*: um casamento "mal sucedido"? Disponível em: www.esquerda.net/virus/index.

Acesso em: 19/ agosto/ 2009.

Posfácio

As páginas que se seguiram, tecidas por Djacira Maria de Oliveira Araujo ao longo do seu curso de Mestrado, encaminham os leitores e as leitoras para um encontro reflexivo atinente à relação de gênero e às tensões daí decorrentes, expressas na *práxis* da Pedagogia do MST, e que se colocam como desafios a serem enfrentados. É um encontro também com a Pedagogia do Movimento Sem-Terra, sua trajetória histórica marcada por contradições e desafios no interior da luta que vem sendo travada há 35 anos e cujo horizonte aponta para as transformações nas relações e condições de existência humana. O vínculo orgânico da autora com o MST e sua intensa vivência nos debates internos acerca da participação feminina são trazidos como motivações para lidar com as dificuldades e tensões que vão emergindo na luta.

Decorre desse pertencimento orgânico a tessitura de uma escrita nascida a partir da longa experiência da autora em lidar com os conflitos inerentes a um movimento de luta social, também no modo atento como acompanha as mudanças que vão sendo projetadas no caminhar. Compartilhar com os leitores e as leitoras o tecido desse fazer histórico, através desta escrita, é um ato político e pedagógico por excelência, na medida em que traz lições de educação fundamentais em tempos de desumanidade crescente. A educação exercida como uma prática radical de formação humana não isola as dimensões constitutivas do humano no mundo.

Na delimitação de seu estudo, a autora é precisa: "o recorte de gênero (...) procura problematizar como são percebidas e representadas, pela Pedagogia do MST, as diferenças entre os sexos, buscando analisá-las, não apenas no âmbito do cotidiano, mas em todas as esferas de vida dos Sem-Terra, percorrendo um duplo caminho de olhar para as relações sociais, avaliando sua articulação na práxis pedagógica que vem sendo construída, bem como refletir as perspectivas que o pensamento pedagógico projeta tanto no jeito de viver como na forma de educar dos mesmos."

Por esse entendimento, o primeiro capítulo, *O ser produz a história, produzindo a si mesmo, produzindo o seu mundo*, desde o seu título anuncia o lugar de fala e de produção do conhecimento acerca da compreensão das relações de gênero no âmbito da Pedagogia do MST. A explicitação dos pressupostos que embasam essa Pedagogia remete o leitor e a leitora ap contexto da educação no campo e suas relações de poder. Remete ainda às formulações das questões de gênero nas dinâmicas da Pedagogia do MST, sem se descuidar da concepção de poder defendida pelo Movimento, tampouco dos limites dessas formulações, uma vez que o MST luta pela reforma agrária e por um projeto de sociedade no horizonte do socialismo. A caminhada é tecida pela consideração dos nexos entre as relações sociais no campo e os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, o que impõe uma retomada do caminho de construção do pensamento pedagógico do Movimento, desde a sua gênese.

Segue o segundo capítulo, *As relações sociais e as incidências pedagógicas no contexto do campo*, com destaque para o papel do movimento social em sua *práxis* socioeducativa na recriação da realidade. Para tanto, convenientemente fundamentada, a pesquisadora recobre o processo singular de formação da sociedade brasileira, dando relevo aos aspectos contraditórios do capitalismo nascente, cujos conflitos constitutivos impulsionaram o surgimento do Movimento Social no campo e a Pedagogia nascida com o MST. Considerando o processo histórico e dialético da formação da sociedade brasileira, a questão de gênero no MST não prescinde da discussão de classe. Reconhece, no entanto, a autora, as contradições que constituíram as desigualdades materializadas nas relações entre sexos, grupos e classes, devendo, portanto, ser debatidas e enfrentadas.

O terceiro capítulo, *A teoria pedagógica do MST e as questões de gênero: desvelando contradições*, relaciona as formulações teóricas colocadas no capítulo anterior acerca das relações de classe e gênero com os princípios estruturan-

tes da teoria pedagógica do MST, com o intuito de explicitar as contradições que emergem nos embates cotidianos, as reflexões da prática e as reformulações necessárias a um processo de ação e elaboração teórica que carrega a marca de uma produção coletiva. Ao enfatizar dimensões estruturantes do Projeto Pedagógico do MST - valores na formação dos sujeitos sem-terra, princípio educativo do trabalho e relações de gênero, pedagogia da organização coletiva e questão das diferenças de gênero - a autora parte do entendimento de que é sobre a natureza do trabalho, dos valores e da organização sociocultural que se situam os distintos projetos e interesses antagônicos das classes e grupos sociais. Importa pensar as formulações pedagógicas do MST e as contradições de classes e gênero, articuladas com os binômios igualdade/desigualdade, diferenças/semelhanças, estudo/trabalho, os quais, por sua vez, vinculam-se à prática social e às intencionalidades abstraídas a partir do movimento real da sociedade.

Já encaminhando para o fechamento, no quarto capítulo, *Perspectivas em movimento: a noção de poder e as relações de gênero na práxis pedagógica do MST*, são destacados aspectos imprescindíveis às proposições do Movimento, de modo a aliar ação diária e luta pela transformação social. A *práxis* pedagógica orientada pela pedagogia da cooperação, pela direção coletiva dos sujeitos políticos, pela gestão democrática e pela auto-organização abre espaços à emergência de tensões, bloqueios, e a iniciativas que possam inserir na pauta da luta as questões referentes às relações de gênero, o que produz uma tensa dialética entre a reprodução de papéis sociais e a busca da superação do modelo de opressão sofrida historicamente pelas mulheres.

Por fim, esta é uma escrita de uma mulher, militante, comprometida com a luta por transformação social, logo, com a superação de toda forma de opressão. As leitoras e leitores terão a oportunidade de acompanhar a história de uma práxis pedagógica sem perder de vista o caráter de classe que a própria luta pela terra impõe, exemplar na medida em que, nos

diferentes espaços de ação, provoca a emergência das contradições e oportuniza a reconstrução nos modos de pensar as relações de gênero. É uma escrita provocativa. Portanto, perguntas e questionamentos serão inevitáveis, o que, por si só, constitui-se no encontro desejado por quem, generosamente, compartilha sua experiência de vida e de luta.

12 de fevereiro de 2019

Stella Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Sobre a autora

Djacira Maria de Oliveira Araujo. Piauiense, ingressou no MST em 1989 no Estado do Piauí. Em 199O foi para a Bahia com o seu esposo onde continuou vinculada ao MST. Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Estudos latino-americanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua participação e contribuição no MST tem se dado especialmente no Setor de Educação e no Setor de Gênero. Atuou como educadora na Coordenação Politico Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) de 2012 a 2016. Tem 50 anos. Teve 3 filhos. Em 2010 perdeu sua filha menor com apenas 10 anos vítima de erro médico. E em 2011 ficou viúva. Hoje segue vivendo e militando na luta pela Reforma Agrária junto ao MST da Bahia.

Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio,
com ênfase em agroecologia e agrofloresta.
Parceria UNESP-Centro Paula Souza-PRONERA

Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo (MST-Iaras)